

Ackeren, Isabell van [Hrsg.]; Holtappels, Heinz Günter [Hrsg.]; Bremm, Nina [Hrsg.]; Hillebrand-Petri, Annika [Hrsg.]
**Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und
Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt "Potenziale entwickeln –
Schulen stärken"**

Weinheim : Beltz Juventa 2021, 346 S.



Quellenangabe/ Reference:

Ackeren, Isabell van [Hrsg.]; Holtappels, Heinz Günter [Hrsg.]; Bremm, Nina [Hrsg.]; Hillebrand-Petri, Annika [Hrsg.]: Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt "Potenziale entwickeln – Schulen stärken". Weinheim : Beltz Juventa 2021, 346 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-213810 - DOI: 10.25656/01:21381

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-213810>

<https://doi.org/10.25656/01:21381>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.




Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft



Isabell van Ackeren | Heinz Günter Holtappels |
Nina Bremm | Annika Hillebrand-Petri (Hrsg.)

Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr

Das Projekt »Potenziale entwickeln –
Schulen stärken«

Isabell van Ackeren | Heinz Günter Holtappels |
Nina Bremm | Annika Hillebrand-Petri (Hrsg.)
Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde
und Schulentwicklung in der Region Ruhr

Isabell van Ackeren | Heinz Günter Holtappels |
Nina Bremm | Annika Hillebrand-Petri (Hrsg.)

Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr

Das Projekt »Potenziale entwickeln –
Schulen stärken«

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0) veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>.

Verwertung, die den Rahmen der CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-6425-4 Print

ISBN 978-3-7799-5736-2 E-Book (PDF)

1. Auflage 2021

© 2021 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Vorwort	7
I. Theoretische Rahmung und methodisches Design	
1. Zur Einführung: Schulen in herausfordernden Lagen als Forschungs- und Entwicklungsfeld <i>Isabell van Ackeren, Heinz Günter Holtappels, Nina Bremm, Annika Hillebrand-Petri & Ilse Kamski</i>	14
2. Das Schulentwicklungsdesign des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ <i>Heinz Günter Holtappels, Isabell van Ackeren, Eva Kamarianakis, Ilse Kamski, Nina Bremm, Annika Hillebrand & Tanja Webs</i>	38
3. Forschungsmethodisches Design <i>Stephan Drucks & Tanja Webs</i>	72
4. Kooperation von Wissenschaft, Praxis und Administration als Wissenstransferstrategie? Einblicke in ein Schulentwicklungsprojekt zu Schulen in sozialräumlichen benachteiligten Lagen in NRW <i>Veronika Manitiuss & Nina Bremm</i>	107
II. Empirische Forschungsergebnisse	
5. Entwicklungen in den Projektschulen: Qualitätsverbesserungen und Aufbau von Schulentwicklungskapazität <i>Heinz Günter Holtappels & Lisa Brücher</i>	128
6. Agile Schulentwicklungsarbeit – Bedingungen einzelschulischer Beratung <i>Ilse Kamski, Eva Kamarianakis & Wendel Hennen</i>	167
7. Schulleitungshandeln an Schulen in herausfordernden Lagen – Zur Bedeutung von Leadership for Learning für den Aufbau von Schulentwicklungskapazität <i>Lisa Brücher, Heinz Günter Holtappels & Tanja Webs</i>	205
8. Funktionen von Defizitorientierungen von Lehrkräften im Kontext unterschiedlicher herausfordernder Lagen <i>Stephan Drucks & Nina Bremm</i>	244

9. Wahrnehmung und Gestaltung von Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen an Schulen in herausfordernder Lage <i>Sabrina Rutter, Nina Bremm & Stefanie Wachs</i>	277
10. Normalitätserwartungen von Lehrkräften in der Kooperation mit unterschiedlich privilegierten Eltern <i>Sarah Eiden</i>	301
III. Rückblick und Perspektiven	
11. Was sind ‚Learnings‘ der Projektbeteiligten? Einige Schlaglichter aus Sicht von Projektmitarbeiter*innen, Begleitenden Lehrkräften sowie Mitarbeiterinnen des Pädagogischen Landesinstituts und der Stiftung Mercator <i>Sabrina Rutter</i>	322
12. Schulen in herausfordernden Lagen entwickeln und unterstützen – Fazit und Empfehlungen aus dem Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ <i>Heinz Günter Holtappels, Isabell van Ackeren, Nina Bremm & Sabrina Rutter</i>	333
Die Autorinnen und Autoren	345

Vorwort

Gegen Ende der 2000er Jahre entstanden an den Universitäten Dortmund und Mainz zunächst unabhängig voneinander erste Arbeiten zur Schulentwicklung in benachteiligten Regionen bzw. zur Systematisierung von Schultypologien in diesem Kontext. Die großen Schulleistungsstudien der Jahre zuvor hatten auf breiter Datenbasis deutlich aufgezeigt, dass der Standort einer Schule und damit verbundene weitere Kontextbedingungen der Herkunft von Kindern und Jugendlichen Lernergebnisse systematisch beeinflussen können – und dass es in anderen Ländern offensichtlich besser gelingt als im deutschen Raum, entsprechende Zusammenhänge strukturell und institutionell abzuschwächen und somit Einfluss auf den Bildungserfolg von benachteiligten Schüler*innen zu nehmen. Die sozialräumliche Lage einer Schule, so legte es der internationale Blick nah, scheint keine unveränderliche Bedeutung zu haben; das zeigten zu der Zeit auch schon thematisch fokussierte Studien zur Schulentwicklung an *Schools in Challenging Circumstances* aus Großbritannien und den USA. Wie aber kann eine positive Entwicklung gelingen und wie können Schulen darin – auch im deutschen Kontext – systematisch und systemisch unterstützt werden, und was können sie wie selbst bewirken? Und wo gelangt man aber auch an Grenzen?

Im Jahr 2013 führte das gemeinsame Forschungsinteresse und Anliegen, Schulen in sozialräumlich herausfordernden Kontexten im Sinne der Zusammenführung von Leistungsfähigkeit und Gerechtigkeit zu unterstützen, die Arbeitsgruppen von Isabell van Ackeren und Heinz Günter Holtappels – nunmehr an den Standorten Duisburg-Essen (Arbeitsgruppe Bildungsforschung, Fakultät für Bildungswissenschaften) und Dortmund (Institut für Schulentwicklungsforschung) – mit ersten Überlegungen für ein entsprechendes Projektvorhaben im Ruhrgebiet zusammen. Mit einer Skizze eines Vorhabens zur „Schulentwicklung im Kontext“ konnte, gemeinsam mit Kathrin Racherbäumer und Michael Pfeifer bei der Antragstellung, mit der Stiftung Mercator eine Förderin gewonnen werden, die sich – mit Sitz mitten in der Metropole Ruhr – mit ihren Fördervorhaben dafür einsetzt, die bestehende Bildungsungleichheit im Schulsystem zu verringern und die Potenziale und Chancen benachteiligter Kinder und Jugendlicher systematisch zu unterstützen. Mit positiven Fachgutachten und der Bewilligungsentscheidung durch den Beirat war das Projekt mit dem ressourcenorientierten Titel und Anliegen „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ aus der Taufe gehoben. Nina Bremm und zunächst Nils van Holt,

später Annika Hillebrand-Petri und im weiteren Projektverlauf dann Ilse Kamski waren in operativ leitender und koordinierender Funktion engagiert und haben das Projekt in seiner konzeptionellen Ausrichtung und der praktischen Durchführung wesentlich mitgeprägt.

Das Projektteam hatte zahlreiche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die ebenso maßgeblich dazu beigetragen haben, ein für Forschung und Entwicklung aus unserer Sicht sehr ertragreiches Projekt zu gestalten. Hierzu gehörten Lisa Brücher, Stephan Drucks, Sarah Eiden, Eva Kamarianakis, Sabrina Rutter und Tanja Webs, die alle an diesem Abschlussband an Beiträgen mitgewirkt haben, sowie Lena Blumentritt, Christine Neumann und Julia Niemann. Einige von ihnen haben ihre „Learnings“ aus dem Projekt in diesem Band formuliert (vgl. Kapitel 11). Ihnen allen gebührt unser ganz besonderer Dank und Respekt, dass sie sich auf ein solches, in der Anlage zwischen Wissenschaft und Praxis angesiedeltes und dadurch nicht immer – gerade in Qualifikationsphasen – einfach durchzuführendes Projekt eingelassen und es aktiv mitgestaltet haben. Es war uns eine Freude, mit ihnen zusammenzuarbeiten und wir wünschen ihnen für die weitere Zukunft – in Wissenschaftskontexten, pädagogischen Unterstützungs- und Weiterbildungseinrichtungen und selbstständiger Beratung und Coaching – alles Gute. Wir danken natürlich auch den vielen studentischen Hilfskräften und auch den Praktikant*innen im Projekt, die uns immer tatkräftig unterstützt haben. Die gute Zusammenarbeit gilt besonders auch für unsere – das Projekt und die einzelnen Schulen in den Netzwerken sowie vor Ort begleitenden – Lehrkräfte: Wendel Hennen, Thomas Löhr, Stefan Papenberg, Stefanie Wachs, Steffen Wachs und Michael Wildt sowie Silke Hinz, Anja Lehmann, Carmen Tiemann und Tatjana Zagozen. Auch sie kommen mit ihren Einsichten aus dem Projekt in diesem Band zu Wort (vgl. Kapitel 11). Sie haben nicht nur hier, sondern im Projektverlauf viel mitgestaltet und positiv Einfluss genommen, mit Engagement und entwicklungsorientierter Haltung. Auch ihnen sagen wir ganz herzlichen Dank! Sie haben für das Projekt sehr wichtige Schnittstellenarbeit geleistet. In diesem Zusammenhang möchten wir uns auch recht herzlich bei den Fortbildner*innen und Berater*innen bedanken, die wir im Rahmen zusätzlicher Unterstützungsangebote gewinnen konnten und die den Schulen wichtige Impulse für ihre Schulentwicklungsarbeit boten.

Da das Projekt von Beginn an so angelegt war, dass es Transferperspektiven mitdenken und Impulse in Richtung Schulsystem geben sollte, gab es die Besonderheit, mit der QUA-LiS NRW das Pädagogische Landesinstitut als Kooperationspartner an unserer Seite zu haben. Diese, auch vertraglich vereinbarte systematische Zusammenarbeit war ein großer Gewinn, nicht nur zum Beispiel durch die wertvolle Unterstützung über Abordnungsstunden für das Projekt, so dass die Schulen durch anteilig freigestellte Lehrkräfte begleitet werden konnten, sondern insbesondere auch durch den inhaltlichen Austausch und die vielen gemeinsamen Überlegungen zu möglichen Transferperspektiven. Für ihr

so großes persönliches Engagement und die immer kompetenten Beiträge danken wir Veronika Manitus, die ihre Projektperspektiven in diesen Band mit eingebracht hat (vgl. Kapitel 4) und Peter Dobbelstein sehr, ebenso Kevin Isaac für die Unterstützung in der Schulauswahlphase.

Dass wir nun dieses Buch vorlegen können, verdanken wir vor allem der Stiftung Mercator und initial Susanne Farwick und auch Christiane von Websky als Leiterinnen des Bereichs Integration. Sie hatten von Beginn an Vertrauen in die Projektidee und haben den sehr entwicklungsoffenen Ansatz des Vorhabens befürwortet, einschließlich der für die Entwicklung der Schulen und die differenzierte Analyse der Daten so hilfreichen Projektverlängerungen. Diese Rahmenbedingungen waren ideal für das Projekt, dessen Struktur der systematischen Verbindung von Entwicklung und Forschung ansonsten kaum in kein gängiges Forschungsförderformat gepasst hätte. Der Austausch war von einer hohen wechselseitigen Wertschätzung und Offenheit geprägt, immer interessiert und fördernd, aber nie vereinnahmend, sondern die Freiheit von Wissenschaft respektierend. In dieser Weise haben uns auch alle Projektmanagerinnen unterstützt: Petra Strähle, Lisa Strähle, Annett Schmeck und Anja Jungermann. Ihnen allen gilt unser ausgesprochen großer Dank für die wunderbare Zusammenarbeit. Schließlich möchten wir auch hervorheben, dass die Stiftung Mercator dazu beigetragen hat, das Projekt mit Initiativen ähnlicher Zielrichtung anderer Stiftungen zu vernetzen und den Austausch bundesweit und international zu befördern und damit die Aufmerksamkeit für das wichtige Thema zu steigern.

Ein Schulentwicklungsprojekt würde schließlich nicht ohne die Bereitschaft und aktive Mitwirkung von Schulen und der darin Mitwirkenden funktionieren. In unserem Fall waren dies vor allem die an der Netzwerkarbeit beteiligten Schulleitungen und Lehrkräfte, die neben ihren eigentlichen Aufgaben viel Arbeit in Problemanalysen, Ziel- und Maßnahmenplanungen sowie Transferüberlegungen und konkrete Aktivitäten, vor allem in den Schulnetzwerken, investiert haben. Ihnen gilt unsere ganz besondere Anerkennung und großer Dank für die ganz überwiegend vertrauensvolle und partnerschaftliche Zusammenarbeit. Darüber hinaus haben weitere Schulleitungs- und Kollegiumsmitglieder, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern bzw. Erziehungsberechtigte maßgeblich dazu beigetragen, die wissenschaftliche Datenbasis für das Projekt zu liefern, und zwar über die Teilnahme an umfangreichen Befragungen und Interviews. Den beteiligten Schulen wünschen wir weiterhin positive und erfolgreiche Entwicklungen, auch im Anschluss und in Fortführung der Impulse aus unserem gemeinsamen Projekt, die Anerkennung für ihre Arbeit, die sie verdienen, sowie künftig mehr Unterstützung aus sich weiter wandelnden schulsystemischen Strukturen mit größerer Aufmerksamkeit für spezifische Schulentwicklungsbedarfe.

Schulvertreter*innen waren auch im Beirat des Projekts aktiv, ebenso Vertreter*innen aus der Bildungsadministration sowie der nationalen wie internationalen Bildungsforschung, auch ein Mitglied des Deutschen Städtetages: Christopher Chapman, Ingrid Gogolin, Jan von der Gathen, Wim van de Grift, Klaus Hebborn, Hildegard Jäger, Dorothee Kleinherbers-Boden, Rick Mintrop und Carsten Quesel haben uns über die Jahre hinweg begleitet und mit ihren wertvollen Impulsen angeregt, das Projekt aus anderen Perspektiven zu betrachten und zu optimieren. Wir haben den Austausch immer als sehr fruchtbar und zielführend erlebt, auch abseits der Beiratssitzungen, etwa im Rahmen internationaler Tagungen und internationaler Forschungsaufenthalte. Wir bedanken uns bei ihnen sehr herzlich für die Zeit, sich mit dem Projekt und damit verbundenen Anliegen grundsätzlicher auseinanderzusetzen.

Nach diesen vielen Jahren und um sehr viele Erfahrungen reicher legen wir mit diesem Buch – nach zahlreichen Beiträgen in schulnahen Zeitschriften und wissenschaftlichen Publikationsorganen sowie auf nationalen und internationalen Tagungen, in deren Rahmen wir immer wieder über den Projektfortschritt berichtet haben – den abschließenden Band als Gesamtsicht auf dieses umfassende Schulentwicklungsprojekt im Ruhrgebiet vor. Ein solcher Band bedeutet in der Erstellung viel Arbeit und hier gab es bei der redaktionellen und organisatorischen Arbeit am Buchmanuskript viel Unterstützung. Als Herausgeber*innenteam danken wir Lisa Brücher und Frauke Steinhäuser sowie Sabrina Rutter, Martin Diekneite, Julia Mills, Katrin Pfaff, Jule Sprakel und Tanja Webs sehr.

Wir halten nachfolgend Rückschau auf den Schulentwicklungsansatz von „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“, der sich über die Jahre weiterentwickelt hat, und auf zentrale Forschungsbefunde unseres mehrperspektivischen und multimethodischen Ansatzes sowie auf praktische Erkenntnisse aus der konkreten Arbeit der beteiligten Akteure einschließlich ihrer Zusammenarbeit und Kooperation. Dabei wird auch in einem solchen umfänglicheren Band nur eine Auswahl an – aus unserer Sicht gleichwohl zentralen – Themen getroffen. Vertiefungsmöglichkeiten böten sich auf Basis der vorliegenden breiten Datengrundlage immer und es ist nicht ausgeschlossen, dass hier noch weitere Beiträge entstehen werden. Uns ist es nun erst einmal ein Anliegen, zum Abschluss der Projektförderung vor allem in der Weise ein Fazit zu ziehen, dass wir auch konkretere Hinweise auf entwicklungsförderliche Bedingungen in Richtung Schulpraxis, Bildungsadministration und Wissenschaft sowie Wissenschaftsförderung formulieren. Dies tun wir auch im Hinblick darauf, dass das Thema der Schulen in herausfordernden Lagen mittlerweile bildungspolitisch systematischer aufgegriffen und in verschiedenen Projektkonstellationen bearbeitet wird. Durch die Zusammenarbeit mit der Qualitätsagentur des Landes Nordrhein-Westfalen konnte bereits einiges an gemeinsam gewonnenem Erfahrungswissen Eingang in entsprechende Unterstützungsstrukturen finden. Wir

sind zuversichtlich, dass das Thema weiterhin Beachtung findet und – über den Status von Projekten hinaus – grundsätzlicher angegangen wird.

*Isabell van Ackeren, Heinz Günter Holtappels,
Nina Bremm und Annika Hillebrand-Petri*

Essen, Dortmund und Zürich im Juni 2020

I. Theoretische Rahmung und methodisches Design

1. Zur Einführung:

Schulen in herausfordernden Lagen als Forschungs- und Entwicklungsfeld

Isabell van Ackeren, Heinz Günter Holtappels, Nina Bremm,
Annika Hillebrand-Petri & Ilse Kamski

1 Ein für Gesellschaft und Bildungssystem hochrelevantes Thema

„Die sozialen Disparitäten im Bildungsbereich sind unverändert stark ausgeprägt“ heißt es im Bildungsbericht 2018 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 5) – mehr als fünfzig Jahre, nachdem Ralf Dahrendorf die verschiedenen Dimensionen der Chancenungleichheit im deutschen Bildungssystem analysierte und Bildung als Bürgerrecht in Verbindung mit grundlegenden bildungspolitischen Reformen einforderte (vgl. Dahrendorf, 1965). Es bleibt auch zum Ende der zweiten Dekade des 21. Jahrhunderts eine der großen gesellschaftlichen Herausforderungen, durch adäquate Strategien und konkrete Gestaltungsansätze diesen Zusammenhang, der sich in verschiedenen Regionen Deutschlands und unterschiedlichen lebensweltlichen Kontexten unterschiedlich ausgeprägt darstellt (vgl. z. B. Chancenspiegel, 2014), substanziell aufzubrechen.

Aus der Perspektive von Bildungsgerechtigkeit

Neben einer demokratischen und bürgerrechtlichen Perspektive ist auch die Perspektive der Bildung junger Menschen bedeutsam. Eine Stärkung von Partizipation und zugleich eine Reduzierung von Ausgrenzung, insbesondere gegenüber für marginalisierten Gruppen, stellt ein wesentliches Kennzeichen eines inklusiven Erziehungs- und Bildungssystems dar (vgl. Werning & Lütje-Klose, 2012) und begründet sich vor dem Hintergrund einer universalistischen Bildungs- und Gerechtigkeitsidee (vgl. Budde & Hummrich, 2015). Nicht selten aber wird ein Bildungssystem dann als gerecht und zukunftsfähig erachtet, wenn diejenigen jungen Menschen die besten Möglichkeiten in der Gesellschaft haben, die die besten Leistungen erbringen. Dabei zeigt die Forschung zur schulischen Leistungsbeurteilung, dass diese gerade nicht nur von den gezeigten Leistungen abhängt, sondern auch durch Hintergrundmerkmale der Schü-

ler*innen sowie milieuspezifische Verhaltensweisen beeinflusst werden: Gleiche Leistungen werden vor dem Hintergrund der Differenz zwischen Schüler*innen- und Schulhabitus unterschiedlich bewertet. Dabei spielen der Migrationshintergrund, das Geschlecht und sogar Vornamen als Indikatoren sozialer und kultureller Herkunft – mehr implizit als bewusst und intendiert – eine Rolle. Die Perspektive der Leistungsgerechtigkeit birgt die Gefahr, dass sich das System Schule und letztlich die Gesellschaft entlastet, indem die Verantwortung für den Bildungserfolg und die Erreichbarkeit gesellschaftlicher Positionen an das Individuum und sein soziales Umfeld delegiert werden. Aus der Perspektive der Anerkennungs- bzw. Befähigungsgerechtigkeit hingegen wird gefordert, für herkunftsbedingt schlechter mit bildungsrelevanten Ressourcen ausgestattete Personen gerade mehr Kompensationsmöglichkeiten zu bieten und mehr Ressourcen für ihre schulische Bildung aufzuwenden (Bremm, Racherbäumer & van Ackeren, 2017). Auch vor dem Hintergrund eines Verständnisses von Begabung als dynamisches und entwicklungsfähiges Potenzial ergeben sich Handlungsmöglichkeiten, aber auch Verantwortlichkeiten von Gesellschaft und Bildungsinstitutionen auf unterschiedlichen Ebenen – von der institutionellen bis zur politisch-administrativen Ebene.

Aus volkswirtschaftlicher Perspektive

Auch aus volkswirtschaftlicher Sicht ist klar, dass der Wohlstand des Einzelnen und der Gesellschaft insgesamt langfristig von Bildung, Innovation und technologischem Fortschritt in einem ansonsten ressourcenarmen Land abhängt. Hierbei ist eine deutlich verbreiterte Teilhabe an Bildung eine zentrale Basis, wie schon ebenfalls Mitte der 1960er Jahre Georg Picht für die damalige Zeit eindringlich beschrieb: „Es steht uns ein Bildungsnotstand bevor, den sich nur wenige vorstellen können [...]. Der bisherige wirtschaftliche Aufschwung wird ein rasches Ende nehmen, wenn uns die qualifizierten Nachwuchskräfte fehlen, ohne die im technischen Zeitalter kein Produktionssystem etwas leisten kann“ (Picht, 1964, S. 16 ff.)

Heute hat Deutschland die größte Volkswirtschaft Europas und die viertgrößte der Welt. Das Land befindet sich immer noch in einer der längsten Aufschwungsphasen nach dem Krieg (Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung, 2018, S. 1). Zugleich weist der Sachverständigenrat in seinem Jahresgutachten 2018/19 u. a. auf die spürbaren Engpässe bei den Fachkräften in einer demographisch weiterhin ungünstigen Situation hin, in der das vorhandene Arbeitskräftepotenzial viel stärker genutzt und viel systematischer ausgebaut werden müsse (ebd., S. 4). Die besondere Rolle von Bildung in diesem Zusammenhang beschreibt der aktuelle Bildungsbericht für Deutschland: „Der Beitrag des Bildungswesens zu den Humanressourcen richtet sich sowohl auf die Sicherstellung und Weiterentwicklung des quantita-

tiven und qualitativen Arbeitskräftevolumens als auch auf die Vermittlung von Kompetenzen, die den Menschen eine ihren Neigungen und Fähigkeiten entsprechende Erwerbsarbeit ermöglichen. Indem die Bildungseinrichtungen gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit fördern, wirken sie systematischer Benachteiligung aufgrund der sozialen Herkunft, des Geschlechts und anderer Merkmale entgegen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 1).

Demgegenüber steht die seit langem beschriebene hohe wirtschaftliche und soziale Ungleichheit und geringe soziale Mobilität in Deutschland. „Deutschland ist heute eines der Länder mit der größten Ungleichheit in der industrialisierten Welt“, fasst der Wirtschaftswissenschaftler Marcel Fratzscher die Befundlage zusammen (Fratzscher, 2016, S. 4); die Entwicklung gehe auch mit gesellschaftlichen Polarisierungsprozessen einher. Nicht zuletzt sind politisches Interesse und politische Partizipation ebenfalls deutlich vom Bildungsstand geprägt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 219) und die Zufriedenheit mit der demokratischen Grundordnung des Landes erweist sich als abhängig von der eigenen, auch durch Bildung vermittelten wirtschaftlichen Lage (vgl. Pöttsch, 2009).

Fragen der Ungleichverteilung spiegeln sich in aktuellen politischen Debatten, etwa um den Mindestlohn, ein gesichertes Grundeinkommen, eine gesicherte Grundrente, Immobilienbesitz, Mietpreise und u. a. Themen. Handlungsansätze sind jedoch zunächst einmal im Hinblick auf die bestehende Chancenungleichheit zu sehen: „Es ist höchst ineffizient und kontraproduktiv, Menschen ihrer Chancen und Möglichkeiten zu berauben, damit der Staat dann danach versucht, über Steuern und Sozialleistungen das Resultat dieser fehlenden Chancengleichheit wieder auszugleichen“ (Fratzscher, 2016, S. 8).

Aus sozialräumlicher Perspektive

Schon die Lebenslage von Heranwachsenden in Deutschland stellt sich im regionalen Vergleich höchst ungleich dar (vgl. Chancenspiegel, 2014) und lässt sich auch kleinräumig nachzeichnen (z. B. Terpoorten, 2014 bezogen auf das Ruhrgebiet). Die Situation verschärft sich auf der Ebene von Einzelschulen, auch durch ein differenziertes Schulwahlverhalten von Eltern unterschiedlicher sozialer Milieus, so dass es zu sozialen Entmischungsprozessen vor allem (aber nicht nur) in urbanen Ballungsräumen kommt. Diese können sich sogar noch schärfer darstellen, als sich dies in der sozialen Zusammensetzung des Wohnumfelds zeigt (etwa gemessen am Anteil von Sozialhilfeempfängern, an der Arbeitslosenquote, an der Bildungsqualifikation in der Familie oder gemessen am Armutsrisiko) (vgl. Häußermann, 2007).

Schulen sehen sich aufgrund ökonomischer, sozialer und kultureller Unterschiede im Umfeld von Schulen bzw. in der Zusammensetzung der Schüler-

schaft bundesweit vor höchst unterschiedliche Herausforderungen gestellt; diese Divergenzen zeigen sich auch zwischen Schulen innerhalb derselben Schulform. Die Relevanz, die der jeweilige sozialräumliche Kontext von Schule und der lebensweltliche Kontext der Schüler*innen für die soziokulturelle und leistungsbezogene Schülerzusammensetzung für den Bildungserfolg haben, ist eindrücklich durch die Resultate der großen Schulleistungsvergleichsstudien aufgezeigt worden (vgl. z. B. Baumert et al., 2006; Bos, Järvinen & van Holt, 2012). Sowohl der Kompetenzerwerb als auch abschlussbezogene Erfolge in der Bildungslaufbahn verdeutlichen eine enge Kopplung an die soziale Herkunft der Lernenden. Der Bildungsbericht 2018 zeigt auf Basis statistischer Daten zudem auf, dass viele Kinder in Deutschland in einer Risikolage aufwachsen, insbesondere auch unter Bedingungen der Armutsgefährdung. Zugleich korreliert der schulische Kompetenzerwerb der Schüler*innen mit den beschriebenen Risikolagen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 39). Solchen ungünstigen Lernvoraussetzungen müssen Schulen und letztlich die in ihnen tätigen Schulleitungen, Lehrkräfte und weiteren Pädagoginnen und Pädagogen in spezifischer Weise begegnen und häufig auch mehr Zeit und höheres pädagogisches Engagement investieren, um mangelnde bildungsrelevante Ressourcen und Unterstützungsmöglichkeiten der Familien zu kompensieren (vgl. van de Grift & Houtveen, 2006; Muijs et al., 2004). Damit ergeben sich auch für Schulen und ihr Personal ungleiche Bildungs- und Arbeitsbedingungen im Vergleich und im Wettbewerb mit anderen Schulen, die in eher begünstigten sozialen Kontexten oder mit einer lernstärkeren Schülerkomposition arbeiten können.

Aus schulischer Perspektive

Die Arbeit in diesen Schulen ist somit besonders herausfordernd, aber im Hinblick auf die Förderung leistungsschwacher und benachteiligter Schüler*innen zugleich besonders relevant, um reibungslose Übergänge in Ausbildung und Beruf sowie eine befriedigende Lebensführung zu fördern. Dabei scheinen Schüler*innen an sozialräumlich benachteiligten Schulstandorten von hohen schulischen Gestaltungs- und Prozessqualitäten überdurchschnittlich stark zu profitieren (vgl. Palardy, 2008; Ditton, 2013), so dass sich entsprechende Investitionen – aus individueller wie auch aus gesellschaftlicher Perspektive – besonders lohnen dürften. Im Hinblick auf soziale Chancenungleichheit im Schulsystem spitzt sich das Problem an Schulen in sozial herausfordernden Lagen – im Sinne einer möglichen dreifachen sozialen Benachteiligung – besonders zu:

- Erstens schneiden Schüler*innen, die zunächst in ihrer familiären Sozialisation herkunftsbedingt mit ungünstigeren Fähigkeiten und weniger mit schulische Anforderungen anschlussfähigen Handlungs- und Verhaltens-

weisen ausgestattet sind, in der Kompetenzentwicklung schlechter ab als Kinder und Jugendliche aus privilegierten Milieus.

- Zweitens werden diese Schülergruppen eher als solche mit höherem Herkunftstatus beim Grundschulübergang in weiterführende Schulen, selbst bei vergleichbaren Fachleistungen und kognitiven Grundfähigkeiten, benachteiligt oder Eltern wählen häufiger weniger anspruchsvolle Schullaufbahnen.
- Drittens besuchen sie dann überdurchschnittlich häufig Schulen, die aufgrund der Schülerzusammensetzung weniger anregende Lernentwicklungsmilieus oder sogar tendenziell schwächer entwickelte Prozessqualitäten aufweisen können.

Als bildungspolitisches Thema

Bislang finden sich in ersten Regionen, insbesondere in urbanen Ballungsräumen wie in den Stadtstaaten Hamburg, Berlin, Bremen und in der Metropole Ruhr, aber mittlerweile zum Beispiel auch in Schleswig-Holstein (Bildungsbonus, Zusammenarbeit mit der Wübben Stiftung) und im Saarland (Werkstatt Schule leiten speziell für Schulen in benachteiligter Lage) ernsthafte Ansätze seitens der Bildungsadministration bzw. im Kontext von Forschungs- und Entwicklungsprojekten substanzielle Förderkonzepte für Schulen in herausfordernden Kontexten zu entwickeln und mit entsprechendem Ressourceneinsatz umzusetzen (vgl. Weishaupt, 2016). Gleichwohl finden Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage (bisweilen im öffentlichen Diskurs auch als Schulen in „Brennpunktlage“ bezeichnet) in jüngster Zeit häufiger Eingang in den öffentlichen und bildungspolitischen Diskurs. So heißt es im Koalitionsvertrag der aktuellen Bundesregierung (Bundesregierung, 2018, S. 29): „Nach dem Vorbild der gemeinsamen Initiative zur Förderung leistungsstarker und leistungsfähiger Schüler*innen wollen wir gemeinsam mit den Ländern die besonderen Herausforderungen von Schulen in benachteiligten sozialen Lagen und mit besonderen Aufgaben der Integration aufgreifen“; und im Koalitionsvertrag der Landesregierung Nordrhein-Westfalens findet man den Anspruch: „Wir wollen soziale Nachteile im Bildungsbereich überwinden und Aufstiegschancen für alle eröffnen. Hierzu ergreifen wir für alle Schulen geeignete Maßnahmen“ (NRWKoalition, 2017, S. 11).

In diesem Zusammenhang ist auch der Schulversuch für 60 sogenannte „Talent-Schulen“ zu sehen, die in Stadtteilen mit besonders großen sozialen Herausforderungen besser ausgestattet und in ihrer Entwicklung gezielt begleitet werden. Gleichwohl betrifft diese Initiative zunächst einmal nur einen kleinen Teil der Schulen in herausfordernder Lage. Grundsätzlicher angelegt ist das ebenfalls im Koalitionsvertrag beschriebene Anliegen, die Herausforderungen von Schulen am jeweiligen Standort durch eine modifizierte Ermittlung des

Sozialindex von Schulen zuverlässiger zu beschreiben, auf dieser Basis die Schüler-Lehrer-Relation in sozial segregierten Stadtteilen zu verbessern und auch Anreizsysteme für Lehrkräfte zu schaffen, um der Fluktuation im Lehrerkollegium oder einem hohen belastungsbedingten Krankenstand entgegen zu wirken, was sich als ungünstig für die Schaffung stabiler und vertrauensvoller Organisations- und Kooperationsstrukturen oder die Entwicklung gemeinsamer Ziele, Normen und Werte erweist.

2 Schule in herausfordernder Lage als komplexes (Differenz-) Konstrukt

Die Markierung einer ‚schwierigen‘ Lage oder auch die im öffentlichen Diskurs oft verwendete Bezeichnung der „Brennpunktschule“ trägt zugleich zu einer Differenzkonstruktion bei und impliziert die Gefahr einer negativen Zuschreibung, Bewertung und Haltung, was zu unerwünschten Verstärkungsprozessen auch auf Ebene der Einzelschule beitragen kann (vgl. Sundsbo, 2015). Der Begriff der Schule in sozialräumlich deprivierter Lage wird – neben ungünstigen Rahmenbedingungen im Stadtteil bzw. der Schülerkomposition – nicht selten mit einer dysfunktionalen Schulorganisation mit problematischem Schulklima, defizitären Prozessmerkmalen und unterdurchschnittlichen Lernergebnissen konnotiert, obgleich es sich nicht zwangsläufig um Schulen mit erhöhtem Entwicklungsbedarf handeln muss. Insofern sind – hierauf verweisen Bremm, Klein und Racherbäumer (2016, S. 326) – „wertende Kategorisierungen wie Schulen in ‚schwieriger‘, ‚herausfordernder‘ Lage oder ‚Brennpunktschulen‘ reflexiv zu verwenden [...], um negative Etikettierungen und Erwartungshaltungen nicht zirkulär neu zu konstruieren“. Allerdings muss das pädagogische Handlungsfeld auch beschrieben werden, um Strategien und Maßnahmen zu entwickeln, mit denen sich nicht funktionale Zusammenhänge aufbrechen lassen, so dass „eine grundsätzliche Dekategorisierung des Differenzmerkmals der sozialräumlichen Lage einer Schule“ nicht möglich erscheint (ebd.).

Kennzeichen einer ‚herausfordernden‘ Lage von Schule

Eine ‚herausfordernde Lage‘ findet sich oftmals in Regionen mit hohem Urbanisierungsgrad, „in denen sich das Phänomen der wohnräumlichen Segregation besonders deutlich zeigt und für dessen Bewohnerinnen und Bewohner Prozesse der Exklusion und der verringerten Teilhabe“ besonders offensichtlich sind (Fölker, Hertel & Pfaff, 2015, S. 9). Insofern erstaunt es nicht, dass die gezielte Auseinandersetzung mit dem Thema im Kontext von Forschungs- und Entwicklungsprojekten derzeit insbesondere von den Stadtstaaten oder auch vom Ruhrgebiet mit hoher Bevölkerungsdichte ausgeht. Fölker, Hertel und

Pfaff sprechen auch von einer „Verräumlichung sozialer Ungleichheit“ (ebd.) als Ergebnis sozioökonomischer Polarisierungs- bzw. Entmischungsprozesse. Davon sind Menschen mit einer Migrationsgeschichte, Menschen mit niedrigem Bildungsabschluss sowie Kinder und Jugendliche überproportional häufig betroffen. Statistisch sind solche Stadtteile unter anderem durch einen überdurchschnittlich hohen Anteil von Sozialhilfeempfängern und -empfängerinnen, eine überdurchschnittliche Arbeitslosenquote, eine niedrige Bildungsqualifikation, ein hohes Armutsrisiko und eine geringe soziale Mobilität der Einwohnerinnen und Einwohner im Vergleich mit anderen Stadtteilen gekennzeichnet (Friedrichs & Triemer, 2008, S. 8 ff.)

Dort lokalisierte Schulen sind entsprechend der beschriebenen Bevölkerungsstruktur zumeist durch einen hohen Anteil an sozial benachteiligten Schüler*innen aus bildungsfernen Elternhäusern mit und ohne Migrationshintergrund charakterisiert, was zu sehr ungleichen Lehr- und Lernbedingungen auch innerhalb von Schulformen führen kann. Die Kumulation negativer Kompositionsmerkmale haben Baumert, Stanat und Watermann bereits vor fast fünfzehn Jahren beschrieben (Baumert, Stanat & Watermann, 2006), die differenzielle Leistungs- und Entwicklungsmilieus befördern und in denen sich Schüler*innen weniger gegenseitig produktiv anregen. Im Ergebnis zeigen sich zum Beispiel in landesweiten Vergleichsarbeiten wie VERA-8 häufiger unterdurchschnittliche Resultate (Bonsen et al., 2010, S. 27), wenngleich die Testleistungen zwangsläufig nur einen Ausschnitt der in der Schule vermittelten Kompetenzbereiche abbilden können. Darüber hinaus lässt sich der geringere Bildungserfolg an höheren Anteilen von Schüler*innen ohne Schulabschluss bzw. niedrigeren Übergangszahlen in das berufliche Übergangssystem festmachen. Schwache Lernergebnisse können insgesamt zu einem negativen Image der Schule beitragen, das es ihr z. B. erschweren kann, gute Lehrkräfte zu akquirieren bzw. an die Schule zu binden, was wiederum die Qualität von Unterricht und Lernergebnissen ungünstig beeinflusst (vgl. Eßel-Ullmann, 2008).

Typisierung von Schulen nach internen und externen Bedingungen

Für eine schultheoretisch fundierte Typisierung ist ein Schulqualitätsmodell (etwa CIPO: Context, Input, Prozess, Output/Outcome) heranzuziehen, wonach Schulen in einem dreidimensionalen Raum zu typisieren sind, in dem die System- und Kontextbedingungen von Schulen, ihre Ergebnisqualität und ihre Prozessqualität miteinander in Beziehung gesetzt werden, wie dies in der Typologie von Holtappels (2008) erfolgt: Auf einem Kontinuum von günstigen und ungünstigen System- und Kontextbedingungen erzielen Schulen erwartungsgemäß oder unerwartet gute bzw. schwache Ergebnisse bei den Lernenden. Diese Ergebnisse sind jedoch nicht nur das Resultat der externen System- und Kontextbedingungen, die Schulen (z. B. über ihre Position in der Schul-

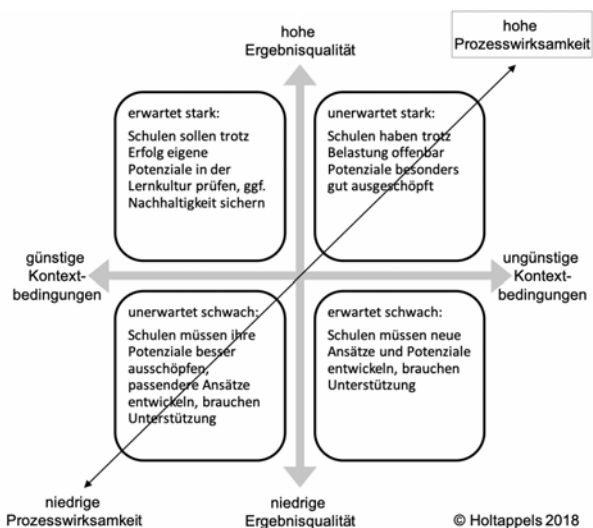
struktur, ihre Ausstattung sowie ihren Standort im sozialen Raum und ihre Schülerkomposition) beeinflussen und auch belasten; die Ergebnisqualität wird maßgeblich auch über die Prozessqualität, also interne Bedingungen der Schul- und Lernkultur, bestimmt.

Der Vorteil dieser Typologie liegt darin, dass damit sowohl schulexterne Herausforderungen und Belastungen als auch schulinterne Prozessqualitäten in Rechnung gestellt werden und sich erfolgreiche und nicht erfolgreiche Schulen verorten lassen. Die Typologie bietet damit Anknüpfungen sowohl für differenzierte Erklärungsansätze als auch für eine empirische Erforschung unterschiedlicher Bedingungskonstellationen. Die Typisierung von Schulen, die ihre Ziele mehr oder weniger stark verfehlen, reicht dann von Schulen mit besonders belastenden externen Bedingungen bis zu Schulen, die trotz günstiger extern bedingter Lagen unerwartet schwache Ergebnisse erzielen; auch bleiben dann Schulen nicht unbeachtet, die relatives *Failing* zeigen, also eine durchschnittliche oder gar überdurchschnittliche Ergebnisqualität erzielen, aber angesichts günstiger System- und Kontextbedingungen unterhalb der Erwartungswerte landen.

Der umgekehrte Fall betrifft Schulen, die trotz ungünstiger extern bedingter Lagen bessere Ergebnisse als erwartet erzielen. Zugleich lassen sich also auch Schulen finden, die mit ihrer schwierigen Situation erfolgreich umgehen und trotz ungünstiger Standortbedingungen gute Schülerleistungen erzielen (im Sinne erwartungswidrig guter Schulen, vgl. Mortimore, 1991, S. 9), wie dies insbesondere auch international mehrfach beschrieben wurde (vgl. Harris & Chapman, 2010; Holtappels, 2008; van Ackeren, 2008). Vor dem Hintergrund divergierender bildungspolitischer und schulstruktureller Rahmenbedingungen (etwa mit Blick auf Optionen der Entlassung bzw. den Austausch von Schulleitungen, die Möglichkeit der Schulschließung, das Zusammenwirken von Schulrankings und elterlicher Schulwahlfreiheit) sind diese Ergebnisse jedoch nicht ohne weiteres auf den deutschen Kontext übertragbar.

Abbildung 1 verdeutlicht die vorgenommene Systematik. Dabei sollte aber beachtet werden, dass die Konstellationen in der realen Schullandschaft vermutlich noch deutlich differenzierter sein dürften.

Abb. 1: Schultypisierung anhand von Ergebnisqualität und Schulischen Kontextbedingungen (vgl. Holtappels, 2008)



Die Frage nach der Prozessqualität der Einzelschule auf Schulebene und der Ebene des Unterrichts rückt damit stärker für Erklärungs- wie auch für Handlungsansätze in den Vordergrund, denn für den Bildungserfolg der Schüler*innen sind offensichtlich sowohl extern bedingte Merkmale, wie die beschriebene Schülerzusammensetzung, als auch interne Merkmale der Prozessqualität auf Schul- und Unterrichtsebene bedeutsam – so etwa das Schulklima, die Intensität der Lehrerverbände oder Aspekte der Unterrichtsqualität (vgl. Holtappels, 2003; Holtappels et al., 2017). Hier scheint es Schulen unterschiedlich gut zu gelingen, mit den spezifischen Rahmenbedingungen umzugehen.

Erklärungsansätze

Das Themenfeld erweist sich somit als mehrperspektivisch und komplex und entzieht sich einfachen kausalen Erklärungsansätzen und möglichen einseitigen Zuschreibungen. Der Zusammenhang zwischen schulischer Leistung und sozialem Hintergrund ist nicht nur durch individuelle Merkmale der Schüler*innen, sondern auch durch Einflüsse des Schulsystems und der Schulen selbst zu erklären.

Erklärungen für mangelnde Output- und Prozessqualitäten von Schulen mit ungünstigen Standortbedingungen bieten unterschiedliche analytische Ansätze an (vgl. u. a. van Ackeren, 2008):

- Die *Additivitätshypothese* geht davon, dass die sozial ungünstige Zusammensetzung der Schülerschaft den Einfluss individueller Herkunftsvoraussetzungen für den Schulerfolg in Schulen in sozial deprivierten Lagen zusätzlich verstärkt. Die Schülerkomposition hat einen substantiellen Effekt auf Lernergebnisse von Schüler*innen über die Einflüsse kognitiver Fähigkeiten und sozialer Schichtzugehörigkeit hinaus. Schulen in benachteiligten Kontexten haben ein höheres Risiko im Hinblick auf niedrigere Lernergebnisse, sogar nach Kontrolle des sozio-ökonomischen Hintergrunds (vgl. Reynolds & Teddlie, 2000).
- Die an Bourdieu orientierte Forschung zu kulturellen *Passungsproblemen* gibt zu bedenken, dass schulische Lernprozesse nicht nur von Herkunftsmerkmalen der Schüler*innen abhängen, sondern von einer mehr oder weniger großen Nähe zwischen ihren Herkunftsmerkmalen und den impliziten Anforderungen der Bildungsinstitutionen (bspw. Kramer & Helsper, 2010).
- Der *Kontingenztheorie* (Creemers, Scheerens & Reynolds 2000) liegt die Annahme zugrunde, dass die spezifische Situation einer Organisation, die Organisationsstrukturen und das Verhalten der Organisationsmitglieder maßgeblichen Einfluss auf ihren Erfolg haben. Schule ist demnach erfolgreich, wenn eine Passung zwischen situationalen Faktoren einerseits und den Strukturen und Handlungen der Akteure sowie den Merkmalen und Fähigkeiten der Schülerschaft andererseits hergestellt wird.
- Das *Kompensationsmodell* fußt auf dem Gedanken, dass Schulen in schwieriger Umgebung besonders gefordert sind, fehlende individuelle Ressourcen durch materielle, soziale und emotionale Kompensationsleistungen auszugleichen. Schulen müssen nach diesem Verständnis somit vorgeschaltete Kompensationsmaßnahmen ergreifen, bevor ihr Kerngeschäft, der Unterricht, in den Blick rücken kann. Dazu zählt z. B. der Anspruch, eine sichere und geordnete Lernumgebung zu schaffen, für das Lernen notwendige Materialien bereitzuhalten und eine positive Schüler*innen-Lehrer-Beziehung herzustellen. Hier kommt es also darauf an, inwieweit es Schulen schaffen, ungünstige Schülerkompositionen und Lernausgangslagen von Schüler*innen mit sozial benachteiligter Herkunft auszugleichen (vgl. Teddlie & Reynolds, 2000).
- Die *Theorie der Lerngelegenheiten* (Houtveen, van de Grift & Creemers, 2006) postuliert zudem, dass die besten Lernerfolge erzielt werden könnten, wenn möglichst häufig passgenaue Gelegenheitsstrukturen für den Kompetenzerwerb geschaffen werden. Voraussetzung ist hierfür ggf. eine Erweiterung der bzw. eine effektiver gestaltete Lernzeit durch den Einsatz von Diagnostik und darauf aufbauende fachliche Förderung. Dies bedeutet, dass die Schüler*innen in Schulen mit externen und internen Schwierigkeiten keine hinreichenden Lerngelegenheiten und Anregungen erhalten, um durchgän-

gig Minimalziele des Curriculums zu erreichen, da Lehrkräften Kenntnisse und Fähigkeiten sowie entsprechende Unterstützungssysteme zur Förderung dieser Lerngruppen fehlen (vgl. van de Grift & Houtveen, 2006).

Insgesamt stellen diese Ansätze hohe Anforderungen an Schulen, etwa im Hinblick auf ihr Reflexionsvermögen (z. B. bzgl. kultureller Passungsproblematiken), ihre Innovationsbereitschaft und Kreativität (z. B. im Hinblick auf Kompensationsleistungen), Organisationentwicklung, Schulkultur, (adaptive) Unterrichtsgestaltung sowie pädagogische und didaktische Professionalität.

Die Schuleffektivitätsforschung konnte für Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage Merkmale auf der Organisations- und Unterrichtsebene identifizieren, die den Lernerfolg der Schüler*innen deutlich befördern können (zusammenfassend u. a. Racherbäumer, Funke, van Ackeren & Clausen, 2013) und insofern *against the odds* erfolgreich arbeiten. Als *Failing Schools* werden hingegen vor allem im anglophonen Raum solche Schulen bezeichnet, die sowohl mit Blick auf ihre Ergebnis- als auch ihre Prozessqualität schlechte Ergebnisse erzielen (vgl. Huber, 2012; Quesel et al., 2013). Als *Struggling Schools* wiederum werden solche Schulen beschrieben, die zwar hinsichtlich ihrer Ergebnisqualität ineffektiv sind, sich jedoch im Sinne eines Turnaround-Prozesses um Veränderungs- und Qualitätsentwicklungsprozesse bemühen (vgl. Stoll & Fink, 1998; Quesel et al., 2013).

Insgesamt kann der Bildungserfolg bzw. -misserfolg von Schulen angesichts theoretischer Überlegungen wie folgt typisiert werden (vgl. auch Holtappels, 2008):

1. Schulen, die aufgrund günstiger externer Bedingungen sowie hoher Prozessqualität erwartet erfolgreich sind,
2. Schulen, die trotz ungünstiger externer Bedingungen unerwartet erfolgreich sind, weil sie eine hohe Prozessqualität erreicht haben,
3. Schulen, die trotz günstiger externer Bedingungen keine optimalen Ergebnisse erzielen, weil die Prozessqualität unzureichend entwickelt ist,
4. Schulen, die trotz ansehnlicher Prozessqualität weniger erfolgreich sind, weil die externen Bedingungen sie in eine äußerst schwierige Lage bringen,
5. Schulen, die trotz günstiger externer Bedingungen unerwartet scheitern, weil sie eine schwache Prozessqualität aufweisen,
6. Schulen, die aufgrund ungünstiger externer Bedingungen und schwacher interner Prozessqualität erwartet scheitern.

Es ist unstrittig, dass positive schulische Prozessmerkmale die Lernprozesse der Schüler*innen grundsätzlich befördern können, wobei umgekehrt die Möglichkeit besteht, dass Schüler*innen privilegierter Herkunft durch familiäre Unterstützung – auch im Sinne kulturellen, sozialen und ökonomischen Kapitals –

auch bei vergleichsweise schlechtem Unterricht gute Lernergebnisse erzielen können. Insgesamt ist anzunehmen, dass die Bedeutung schulischer Qualitätsmerkmalen je nach sozialräumlichem Kontext und der Komposition der Schülerschaft variiert. Insofern lohnt sich der Blick auf die Möglichkeiten der Qualitätsentwicklung von Schulen mit einer sozial weniger privilegierten Schülerschaft aus gesellschaftlicher Perspektive ganz besonders, da Bildungsinvestitionen hier besonders große Effekte erwarten lassen und sich benachteiligte Lagen insbesondere in solchen sozialräumlichen Kontexten zeigen, in denen zahlenmäßig mehr Kinder und Jugendliche aufwachsen, deren Potenziale sich systematisch heben und fördern lassen.

Festzuhalten gilt insbesondere, dass die Situation von Schulen in ‚schwieriger‘ oder ‚herausfordernder‘ Lage einerseits durch unterschiedliche – schulexterne und schulinterne – Bedingungskonstellationen zustande kommt, andererseits die Situation nicht unbedingt statisch, dauerhaft oder unveränderbar ist, sondern dynamischen Prozessen unterliegt, die eine solche Lage festschreiben oder verändern können. Stoll und Fink (1998) haben hierzu eine Typologie entwickelt, die wirksame und nicht-wirksame Schulen zwischen „improving“ und „declining“ differenziert betrachten lassen. In die Bedingungen, unter denen Schulen arbeiten, Bewegung zu bringen, ist Aufgabe von Schulentwicklungsansätzen, die sich zumeist vor allem auf die Qualitätsverbesserung der internen Potenziale und Entwicklungskapazitäten konzentrieren.

3 Grundlegende Konzeption des Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“

Potenziale junger Menschen chancengerechter zu entwickeln und Schulen in dieser Hinsicht gezielt zu unterstützen – und dabei Perspektiven für eine breitere systemische Förderung zu identifizieren – ist zentrales Anliegen des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“. Vor dem dargestellten Hintergrund sollten insbesondere gezielte Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung von Schulen, die die Leistungspotenziale ihrer Schüler*innen nicht ausreichend befördern können, initiiert werden, um für pädagogische Akteure und für Lernende möglichst gleiche Bildungsbedingungen und Bildungschancen herzustellen. Dabei geht es darum, auf die schulextern bedingten schwierigen Lagen auf regionaler und schulischer Ebene produktiv zu reagieren, indem insbesondere die schulinternen organisatorischen Rahmenbedingungen sowie die Qualität schulischer und unterrichtlicher Prozesse optimiert werden, um die Lernleistungen der Schüler*innen positiv zu beeinflussen. Wichtig erscheint aber auch die Identifizierung und Entwicklung zielführender externer Unterstützungsmaßnahmen, etwa in Kooperation mit Schulträgern, regionalen Bildungsbüros, Schulentwicklungsberatung und anderen Partnern.

Hierzu hat die Stiftung Mercator zwischen 2014 und 2019 über rund sechs Jahre eine Kooperation zwischen dem Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) der Technischen Universität Dortmund und der Arbeitsgruppe Bildungsforschung (ag bifo) der Universität Duisburg-Essen in Zusammenarbeit mit der Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule NRW (QUA-LiS) gefördert. Mit der Vernetzung von zwei wissenschaftlichen Einrichtungen an zwei großen Standorten im östlichen und im westlichen Ruhrgebiet mit einer großen Landeseinrichtung war von Projektbeginn an die Intention verbunden, das Projekt systemrelevant aufzusetzen. Dazu trug auch der Austausch mit dem Schulministerium in NRW (heute Ministerium für Schule und Bildung, MSB) im Bereich Fortbildung, den für die Projektschulen zuständigen Bezirksregierungen sowie den kommunalen Kompetenzteams, die in NRW zuständig für schulische Regelfortbildung sind, bei.

In diesem Sinne wurde das Projekt von Beginn an in einen Forschungs- und einen Entwicklungsteil gegliedert:

- Im *Forschungsteil* stand die Analyse von Herausforderungen und Stärken von Schulen mit schwierigen Standortbedingungen auf Basis quantitativer und qualitativer Erhebungen im Vordergrund.
- Ziel des *Entwicklungsteils* war es, datengestützt Schulentwicklungsprozesse in diesen Schulen anzustoßen und auch im Hinblick auf Wirkungen zu dokumentieren.

36 Schulen des Sekundarschulwesens in der Metropole Ruhr haben sich zu Projektbeginn zur Teilnahme entschlossen (13 Gymnasien, sechs Realschulen, sechs Hauptschulen und elf Gesamtschulen). Für die Projektteilnahme wurden solche Schulen akquiriert, die nach dem Standorttypenkonzept für Nordrhein-Westfalen, das u. a. im Rahmen hiesiger Lernstandserhebungen Verwendung findet, den Standorttypen 3, 4 und 5 entsprechen und die sich demnach durch einen vergleichsweise hohen Migrationsanteil und einem Einzugsgebiet, das durch eine hohe Arbeitslosen- und SGB-II-Quote der unter 18-jährigen auffällt, kennzeichnen lassen (vgl. Isaac, 2011).

Auf Grundlage einer umfassenden Ausgangserhebung fast aller schulischer Akteursgruppen (Schulleitungen, Lehrkräfte, Eltern, Schüler*innen) wurden zunächst Bedarfe und Stärken der Projektschulen vor dem Hintergrund einer Bestandsaufnahme der sozioökonomischen Bedingungen der Schulen analysiert. Im Fokus der Eltern- und Schülerbefragung standen dabei Merkmale des sozioökonomischen und des bildungsbezogenen Hintergrunds sowie der sozialen Einbindung der Familie, um (basierend auf den Kapitalsorten von Bourdieu) alle Befragten auf einem Sozialindex verorten zu können; ebenso wurde das elterliche Unterstützungsverhalten in Bezug auf Lerninhalte der Schule und die Sprachpraxis im Elternhaus erfasst. Zudem wurden die kognitiven Grund-

fähigkeiten der Sechst- und Achtklässler getestet. Die Lehrkräfte und die Schüler*innen wurden zu solchen Qualitätsmerkmalen auf Schul- und Unterrichtsebene befragt, die in Schulqualitätsmodellen zu den zentralen Prädiktoren gehören (z. B. wahrgenommene Arbeitsbelastung, Lehrerverkooperation, Arbeitsklima, Commitment, Innovationsbereitschaft, Schulleitungshandeln und zur Unterrichtsqualität) oder sich in Studien zu Schulen in herausfordernden Lagen als relevante Einflussvariablen erwiesen haben. Darüber hinaus wurden die Schulleitungen zu Qualitätsaspekten und zur Schulentwicklung befragt. (Eine genauere Beschreibung des methodischen Vorgehens findet sich vertiefend im Beitrag von Drucks und Webs in diesem Band).

Auf dieser umfassenden Datenbasis wurden Netzwerke der beteiligten Schulen schulformübergreifend und überregional nach ausgewählten Indikatoren dieser Basisbefragungen zusammengestellt. In diesem Zusammenhang lieferten die Daten auch Hinweise auf die zentralen zu bearbeitenden Themenbereiche. Ein Netzwerk sollte dabei aus solchen Schulen bestehen, die sich durch ähnliche Entwicklungsprofile auszeichnen. In den Netzwerken erarbeiteten jeweils zwei Vertreter*innen der Schulen anhand der identifizierten Bedarfe und geäußerten Interessen kooperativ ihre Entwicklungsschwerpunkte mit konkreten Zielen und Maßnahmen. Sie hatten im Netzwerk die Möglichkeit, sich mit den Beteiligten über bereits etablierte pädagogische Ansätze auszutauschen und neue Strategien gemeinsam zu entwickeln und zu erproben. Die vier Mal im Jahr stattfindenden Netzwerktreffen boten Raum für die Reflexion der eigenen Arbeit.

Die daraus entstehenden Synergieeffekte sollten für die Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen und für die eigene Schule genutzt werden. Insofern standen neben den Schulnetzwerken die einzelnen Projektschulen im Fokus des Projekts, indem ihnen u. a. möglichst bedarfsgerechten und kontextsensiblen schulinternen Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung in Form von Beratungs- und Fortbildungsangeboten angeboten wurden.

Am Ende der Projektlaufzeit fand eine Abschlusserhebung statt, um zu eruieren, inwiefern sich bereits erste Entwicklungstendenzen abzeichnen und welche Hinweise auf förderliche bzw. weniger förderliche Maßnahmen es gibt. Vertieft wurde die Analyse durch qualitative Fallstudien und detaillierte Prozessdokumentationen, um zu verstehen, wie sich welche Entwicklungsprozesse an ausgewählten Schulen vollzogen haben (vgl. vertiefend Kamski et al. in diesem Band). Wesentliche Ansatzpunkte für die Analyse der Projektschulen und die Identifizierung relevanter Entwicklungsbedarfe wurden insbesondere auch aus dem (internationalen) Forschungsstand abgeleitet, der nachfolgend knapp skizziert wird.

4 **Einschlägige Forschungsbefunde im Hinblick auf die Anlage des Potenziale-Projekts**

Schulen, die sich an Standorten in herausfordernden sozialen Kontexten befinden, sind im deutschen Sprachraum immer noch deutlich weniger beforscht, als dies international der Fall ist, wo es gerade in England und in den USA eine viel längere Forschungstradition gibt. Bereits seit Ende der 1960er Jahre widmet sich die School Effectiveness-Forschung der Analyse von Schulen, denen es gelingt, die Lernprozesse ihrer Schüler*innen positiv zu beeinflussen. Die in diesem Kontext entwickelten und immer komplexer werdenden Merkmalslisten und Modelle (z. B. Scheerens, 2000; Creemers & Kyriakides, 2006) umfassen einerseits Kontext- und Inputmerkmale, andererseits aber auch relevante Prozessmerkmale, welche effektive von weniger effektiven Schulen unterscheiden. Diese Erkenntnisse stammen jedoch überwiegend aus Studien, die der Komplexität von Schule kaum Rechnung tragen, da entweder nur ausgewählte Qualitätsdimensionen erhoben wurden und/oder diese nicht systematisch mit Blick auf weitere Einflussfaktoren (z. B. den Schulstandort) in Beziehung gesetzt wurden. Befunde über gute bzw. effektive Schulen können zudem nicht einfach auf schwache bzw. scheiternde Schulen übertragen werden. Dabei ist auch die weitgehende Beschränkung der Schuleffektivitätsforschung auf Querschnittstudien zu kritisieren. Diese zeichnen nur ein starres Bild der ‚guten Schule‘ und können damit wenig Aufschluss über mögliche Entwicklungsprozesse geben.

Forschungen, die Bedingungen für eine ‚schwierige Lage‘ oder sogar das relative Scheitern von Schulen empirisch untersucht haben (vgl. Harris & Chapman, 2002; Hargreaves, 2004; MacBeath & Stoll, 2004; Stoll & Fink, 1998; Huber & Muijs, 2012), konnten Prädiktoren sowohl zu externen Faktoren als auch internen Problemen zu Tage fördern, wobei vielfach ein Zusammenspiel externer und interner Faktoren die Schulen in gravierende Schwierigkeiten oder Schieflagen bringt:

- Folgende *externe Bedingungen* tauchen durchgängig immer wieder auf: ungünstige Schülerkomposition, Fluktuation in der Schülerschaft, Defizite in Schülerkompetenzen, nicht-förderliche Bedingungen im Elternhaus, unzureichende Ressourcen, schlechte Ausstattung der Schule, Fluktuation im Kollegium und erfolglose Akquise kompetenten Personals.
- Als *interne Problemkonstellationen* konnten vornehmlich folgende identifiziert werden: unzureichende Kompetenzen der Schulleitung, niedriger Kooperationsstand im Kollegium, Defizite im Klassenmanagement, schwache Lernkultur in der Unterrichtsgestaltung (v. a. Defizite bei kognitiver Anregung, Lernentwicklungsanalysen, Lernunterstützung, Differenzierung), niedrige Leistungserwartungen gegenüber den Lernenden, geringes Bemühen um eine nötige Wissensbasis und Lernerfolg der Schüler*innen. Hinzu

kommt, dass Schulen in herausfordernden Lagen vielfach erfolglose Strategien anwenden, um ihre Situation zu ändern: Sichtbar werden unrealistische oder unklare Ziele, kurzfristige Planung und zu kurz greifende Konzepte der Schulen.

Seit Ende der 2000er Jahre lassen sich in Deutschland erste Annäherungen an den konkreteren Prozess von Schulentwicklung in sozialräumlich deprivierten Lagen beobachten (z. B. van Ackeren, 2008; Holtappels, 2008; Racherbäumer et al., 2013). Die aktuelle wissenschaftliche Begleitung von Schulentwicklungsprojekten wie BONUS (Böse, Neumann & Maaz, 2018) und „School Turn-around“ (Robert Bosch Stiftung, 2018), aber eben auch „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ erweitert das Spektrum für den deutschen Kontext.

Trotz des bislang unzureichenden Forschungsstands zu *effektiven* Schulen mit herausfordernden Standortbedingungen konnten Prozessmerkmale auf Schul- und Unterrichtsebene identifiziert werden, denen insbesondere an Schulen in schwierigem Umfeld eine große Bedeutung für die Qualitätsentwicklung zukommt (vgl. Muijs et al., 2004; Klein, 2017):

- Einen Schlüsselfaktor stellt dabei das *Schulleitungshandeln* dar. So zeichnet sich professionelles Leitungshandeln durch einen zielgerichteten, partizipativen und distributiven Führungsstil aus, der ein hohes Maß an Transparenz bietet, bei dem Aufgaben an spezielle Arbeitsgruppen delegiert werden und demokratische Entscheidungs- und Zielfindungsprozesse im Kollegium gefördert werden (vgl. Sammons, Hillman & Mortimore, 1995). Insbesondere für schulische Wandlungsprozesse nimmt die Schulleitung als aktiver Initiator von Schulentwicklungsprozessen eine zentrale Rolle ein (vgl. Bensen, 2010; Klein, 2018). Sie kann das Schulklima und die gelebte Kultur einer Schule mit ihren geteilten Werten und Normen nachhaltig beeinflussen.
- Eine *positive Schulkultur* – als ein zentrales Qualitätsmerkmal von effektiven Schulen in herausforderndem Umfeld – zeichnet sich insbesondere durch ein wertschätzendes Klima, hohe Leistungserwartungen an die Schüler*innen, vorwurfsfreie Zusammenarbeit der Lehrkräfte, gegenseitige Unterstützung sowie gemeinsam geteilte Visionen der schulischen Akteure aus (vgl. Chapman & Harris, 2004) und kann insbesondere auch von Schulleitung aktiv beeinflusst werden (vgl. Klein & Bremm, 2019a). Die Schulen verfügen über spezifische Strategien, die positive Beziehungen zwischen den Schüler*innen und den Erwachsenen an der Schule sowie ein positives Lernklima schaffen.
- Auch die *Datengenerierung und -nutzung* kann als weiteres Merkmal im Kontext der Entwicklungsbemühungen von Schulen in deprivierter Lage ausgemacht werden (vgl. van Ackeren, 2008). Durch die Nutzung von Evaluationsdaten, wie z. B. die Ergebnisse systematisch angelegter Vergleichs-

tests, können Schulen Soll- und Ist-Zuständen einander gegenüberstellen und die Wirksamkeit initiiertter Maßnahmen evaluieren. Entscheidend ist dabei auch, inwiefern es Schulen gelingt, relevante Expertise und Beratung im Umgang mit Daten zu mobilisieren (vgl. Racherbäumer et al., 2013). Die Nutzung von Daten birgt darüber hinaus das Potenzial, defizitorientierte Perspektiven auf die Schüler*innen und deren Leistungsfähigkeit zu adressieren und zu bearbeiten (vgl. Klein, 2018).

- Eine besondere Bedeutung kommt schließlich dem Kerngeschäft der Schule, dem *Unterrichtsgeschehen*, zu. Neben einer effizienten Klassenführung, Klarheit und Strukturiertheit des Unterrichts, einer vielfältigen Motivierung der Lernenden, dem Umgang mit Heterogenität durch angemessene Variationen von Methoden sowie einem lernförderlichen Unterrichtsklima (vgl. Helmke, 2009), zeichnet sich effektiver Unterricht an Schulen mit einer herausfordernden Schülerzusammensetzung vor allem auch durch strukturiertere Lernprozesse aus, verbunden mit kurzfristigen Lernzielen und unmittelbarem Feedback, eine verstärkte Anwendungsorientierung und Lebensweltbezug (vgl. Reynolds et al., 2001). Die Lernzeit ist weitgehend störungsfrei und wird intensiv genutzt und erweitert. Zugleich gelingt es, Unterforderung zu vermeiden, eigene Denkaktivitäten und Konstruktionen zu fördern, das Schüler-Ich zu stärken und diskursiv mit Fehlern umzugehen. An Schulen mit hohen Anteilen mehrsprachiger Schüler*innen kommt einem sprachsensiblen Unterricht als Prinzip aller Unterrichtsfächer besondere Bedeutung zu. Die Schulen verfügen aber auch über Lern- und Unterstützungsangebote, die über das akademische Lernen hinausgehen und auch die sozioemotionale Komponente von Lernen umfassen, aber eben nicht allein fokussieren.
- Nicht zuletzt kann die *Nutzung externer Unterstützungsstrukturen* als weiteres Merkmal an effektiven Schulen in schwieriger Lage genannt werden. Sie verfügen über situative Strategien in der Zusammenarbeit mit dem schulischen Umfeld. Ein Weg, die externen Unterstützungsstrukturen zu nutzen, stellt nach Chapman (2008) die Vernetzung von Schulen dar. Interschulische Vernetzung ermöglicht den Netzwerkpartnern, sich bei der pädagogischen Arbeit gegenseitig zu unterstützen und Synergieeffekte für die eigene Arbeit zu nutzen. Weitere externe Ressourcen im lokalen Umfeld einer Schule stellen die Partizipation der Eltern an der schulischen Arbeit sowie die Kooperation mit außerschulischen Partnern bspw. Sportvereinen oder Museen dar, die das Sozialkapital der Schulen erweitern.

Die hier beschriebenen schulischen Qualitätsbereiche verweisen also darauf, dass Schulen trotz schwieriger Bedingungen erfolgreich sein können beziehungsweise den Turnaround schaffen. Diese Qualitätsmerkmale wurden ebenso wie die externen Rahmenbedingungen im Forschungs- und Entwicklungs-

projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ erhoben, ausgewertet und aufbereitet, um darauf aufbauend die Projektschulen dabei zu unterstützen, aktiv Schulentwicklungsprozesse anzugehen. Dabei wurde davon ausgegangen, dass die spezifischen Kontextmerkmale und Bedürfnisse der Schülerschaft den Rahmen für ein anders akzentuiertes und erweitertes Aufgabenspektrum und entsprechend differenzierte Lernziele geben.

Diese beschriebenen Kontingenzfaktoren prägen auf individueller Ebene die *Erwartungen und Haltungen* der Lehrkräfte im Hinblick auf die Entwicklungsmöglichkeiten der Schüler*innen, den Umgang mit Heterogenität und nicht regelkonformem Verhalten, und somit die Prozessqualität von Schule (vgl. Wrigley, 2014). Erwartungseffekte könnten dazu führen, dass Kinder unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft unterschiedlich behandelt werden bzw. unterschiedlich stark von bestimmten schulischen Prozess- und Qualitätsmerkmalen auf der Schul- und Unterrichtsebene profitieren und in der Folge unterschiedlich viel lernen (vgl. Diehl & Fick, 2016).

In sich entwickelnden Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage übernehmen Lehrkräfte Verantwortung für die Leistungen ihrer Schüler*innen, anstatt insbesondere schlechte Leistungen nur auf ihre Herkunft zurückzubinden. Habitus, Erfahrungen und Werte der Schüler*innen sowie der die Schule umgebenden Lebenswelt werden nicht automatisch als minderwertig stigmatisiert, sondern als gleichwertig anerkannt und die eigenen Routinen und Strukturen vor diesem Hintergrund hinterfragt. Lehrkräfte in Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage sind folglich besonders gefordert, Schüler*innen zum einen in ihrer Leistungsentwicklung zu unterstützen und zum anderen Mikromechanismen der innerschulischen Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheit über Interaktion und Kommunikation zu reflektieren und aufzubrechen.

Theoretisch und empirisch anschlussfähig erscheinen hier Arbeiten zum Habitus und zu habituellen Passungsproblematiken, die rekonstruieren können, dass Bewertungen durch Lehrpersonen nicht nur von Begabung und Performanz der Schüler*innen abhängen, sondern von einer mehr oder weniger großen Nähe zwischen milieuspezifischen Verhaltensweisen und Fähigkeiten, die in der Herkunftsfamilie erworben werden, und Präferenzen sowie impliziten Anforderungen der Akteure in Bildungsinstitutionen (vgl. Bourdieu & Passeron, 1971; Grundmann et al., 2006; Kramer & Helsper 2014; Bremer & Lange-Vester, 2014). Soziale Ungleichheit wird aus dieser Perspektive dadurch reproduziert, dass sich der Habitus bestimmter gesellschaftlicher Milieus systematisch nicht anschlussfähig an die von der Bildungsinstitution geforderten Verhaltensweisen und Inhalte darstellt und aus einer sogenannten Habitusdifferenz eine Passungskrise entsteht, die eine Abwertung der Spezifika weniger privilegierter gesellschaftlicher Milieus durch die Akteure der Bildungsinstitution und eine sozial gefärbte Leistungsbeurteilung zur Folge hat (vgl. Kramer, 2014). Die

Reflexionsfähigkeit von Lehrkräften mit Blick auf soziale Differenzen und eigene Bewertungsroutinen erlangt aus dieser Perspektive zentrale Relevanz.

Das Problem der Passung wird mit Blick auf sozial benachteiligte Räume besonders relevant, da die raumbezogene Sozialisationsforschung zeigen kann, dass segregierte Quartiere wenig Möglichkeiten zum Erwerb der in Bildungsinstitutionen erwarteten Fähigkeiten und Verhaltensweisen bieten. Hinzu kommt, dass familiäre Armut und Arbeitslosigkeit die Möglichkeiten, den angestammten Lebensraum wenigstens zeitweise zu verlassen, stark einschränken und so alternative Sozialisationsräume, die ggf. bessere Anschlussfähigkeit zu den habituellen Anforderungen der Bildungsinstitution herstellen können, meist verschlossen bleiben (vgl. Bremm, Klein & Racherbäumer, 2016).

Richtet man den Blick wieder auf die organisationale Ebene, so wird deutlich, dass die Effectiveness-Forschung zwar Merkmale von effektiven Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage skizziert, es lässt sich davon ausgehend aber nicht ohne weiteres auf Strategien schließen, mit Hilfe derer die weniger effektiven Schulen in effektive Schulen umgestaltet werden können. Eine solche prozessuale Perspektive eröffnet dagegen die Schulentwicklungs- bzw. *School Improvement*-Forschung (vgl. Elmore, 2004). Hier geht es weniger um die Frage, wie Schüler*innen aus benachteiligten Milieus besser lernen können und welche Förderangebote und Unterstützungsstrukturen sie benötigen, sondern darum, was Schulen benötigen, um Routinen und Strukturen zu entwickeln, die wiederum den Schüler*innen helfen – im Sinne der „Beeinflussbarkeit kollektiver Handlungsprozesse“ in der Organisation Schule (vgl. Feldhoff et al., 2015).

Hier setzt auch das Potenziale-Projekt an. Letztlich geht es um ein *capacity building* (vgl. zum Kapazitäten-Modell Marks & Louis, 1999), damit Schulen selbstständig lernen und sich weiterentwickeln können. Hierzu gehören eine starke Organisationsstruktur, *teacher empowerment* und Partizipation, geteilte Werte und Kooperation, Wissen und Fertigkeiten der schulischen Akteure, Leadership sowie Feedback, wobei die Reflexion von Habitusdifferenzen und Passungsproblemen ebenfalls relevant ist.

Nachfolgend wird das Projekt differenzierter im Hinblick auf seinen Forschungs- und Entwicklungsaspekt dargestellt. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf der evidenzgestützten Arbeit mit den Schulen in Netzwerken. Forschungsergebnisse werden u. a. im Hinblick auf die Entwicklung in den Schulen, den Aufbau bzw. die Entwicklung ihrer Schulentwicklungskapazität, die besonderen Bedingungen und Wirkungen von Schulentwicklungsberatung sowie das Schulleitungshandeln, aber auch die Rolle von Defizitorientierungen in Schulen, die Wahrnehmung und Gestaltung von Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen sowie die Wahrnehmung von Eltern präsentiert. Am Schluss des Bandes stehen die „Learnings“ mit entsprechenden Perspektiven und Empfehlungen der am Projekt beteiligten Lehrkräfte und wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen sowie ein Fazit nach sechs Jahren Projektzeit.

Literatur:

- Ackeren, I. van (2008). Schulentwicklung in benachteiligten Regionen. Eine exemplarische Bestandsaufnahme von Forschungsbefunden und Steuerungsstrategien. In W. Lohfeld (Hrsg.), *Schule und Gesellschaft: Bd. 40. Gute Schulen in schlechter Gesellschaft* (1. Aufl., S. 47–58). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (1. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bonsen, M. (2010). Schulleitungshandeln. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 277–293). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bonsen, M., Bos, W., Gröhlich, C., Harney, B., Imhäuser, K., Makles, A., Schräpler, J.-P., Terpoorten, T., Weishaupt, H. & Wendt, H. (2010). *Zur Konstruktion von Sozialindizes: Ein Beitrag zur Analyse sozialräumlicher Benachteiligung von Schulen als Voraussetzung für qualitative Schulentwicklung*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Bos, W., Järvinen, H. & van Holt, N. (2012). *Warum sind vernetzte Schulen stärker? Erfahrungen aus Schulnetzwerken und Forschungsprojekten*. Vernetzungstagung 2012.
- Böse, S., Neumann, M. & Maaz, K. (2018). *BONUS-Studie: Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Bonus-Programms zur Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage in Berlin*. Zweiter Ergebnisbericht über die Erhebungen aus den Schuljahren 2013/2014, 2015/2016 und 2016/2017.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Klett.
- Bremer, H. & Lange-Vester, A. (2014). *Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur: Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen*. Springer.
- Bremm, N., Klein, E. D. & Racherbäumer, K. (2016). Schulen in „schwieriger“ Lage?!: Begriffe, Perspektiven und Forschungsbefunde. *Die Deutsche Schule*, (4), 323–340.
- Bremm, N., Racherbäumer, K. & van Ackeren, I. (2017). Bildungsgerechtigkeit als Ausgangspunkt und Ziel ungleichheitsreflexiver Schulentwicklung in sozial deprivierten Kontexten. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Theoretische Grundlagen, Empirische Befunde, Praxisbeispiele* (S. 57–68). Waxmann.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2015). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In T. Hascher, F. Kessl & C. Z. Zeuner (Hrsg.), *Inklusion – Perspektive, Herausforderung und Problematisierung aus Sicht der Erziehungswissenschaft* (S. 33–43). Barbara Budrich.
- Bundesregierung. (2018). *Ein neuer Aufbruch für Europa. Eine neue Dynamik für Deutschland. Ein neuer Zusammenhalt für unser Land: Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD* [19. Legislaturperiode]. <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/975226/847984/5b8bc23590d4cb2892b31c987ad672b7/2018-03-14-koalitionsvertrag-data.pdf?download=1>
- Chancenspiegel (2014). *Regionale Disparitäten in der Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme: Zusammenfassung zentraler Befunde*. Bertelsmann Stiftung.
- Chapman, C. (2008). Towards a framework for school-to-school networking in challenging circumstances. *Educational Research*, 50(4), 403–420.

- Chapman, C. & Harris, A. (2004). Improving schools in difficult and challenging contexts: Strategies for improvement. *Educational Research*, 46(3), 219–228.
- Creemers, B. & Kyriakides, L. (2006). Critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 1–37.
- Creemers, B., Scheerens, J. & Reynolds, D. (2000). Theory Development in School Effectiveness Research. In C. Teddlie & D. Reynolds (Hrsg.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (S. 283–298). Falmer Press.
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht: Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Nanzen-Verlag.
- Diehl, C. & Fick, P. (2016). Ethnische Diskriminierung im deutschen Bildungssystem. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 243–286). Springer.
- Ditton, H. (2013). Kontexteffekte und Bildungsungleichheit: Mechanismen und Erklärungsmuster. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte: Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 239–267). Springer VS.
- Elmore, R. (2004). *School Reform From The Inside Out: Policy, Practice, and performance*. Harvard Education Press.
- Eßel-Ullmann, G. (2008). *Effekte eines Konzepts zur Entwicklung von Schule und Unterricht an Schulen in benachteiligter Lage: Eine Evaluationsstudie des Programms EIKA zur Eingliederung Jugendlicher in die Berufs- und Arbeitswelt*.
- Feldhoff, T., Bischoff, L., Emmerich, M. & Radisch, F. (2015). „Was nicht passt, wird passend gemacht!“. Zur Verbindung von Schuleffektivität und Schulentwicklung. In H. J. Abs, T. Brüsemeister, M. Schemmann & J. Wissinger (Hrsg.), *Governance im Bildungssystem: Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination* (S. 65–87). Springer VS.
- Fölker, L., Hertel, T. & Pfaff, N. (2015). *Brennpunkt(-)Schule: Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation*. Verlag Barbara Budrich.
- Fratzscher, M. (2016). Deutschlands hohe Ungleichheit verursacht wirtschaftlichen Schaden. *Zeitschrift für Wirtschaftspolitik*, 96(13), 4–8.
- Friedrichs, J. & Triemer, S. (2008). *Gespaltene Städte? Soziale und ethnische Segregation in deutschen Großstädten*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grundmann, M., Dierschke, T., Drucks, S. & Kunze, I. (2006). *Soziale Gemeinschaften: Experimentierfelder für kollektive Lebensformen*. Lit.
- Hargreaves, A. 'Educational Change Over Time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity'. ICSEI, Rotterdam.
- Harris, A. & Chapman, C. (2002). Leadership in schools facing challenging circumstances. *Management in Education*, 16(1), 10–13. <https://doi.org/10.1177/08920206020160010301>
- Harris, A. & Chapman, C. (2010). Improving schools in difficult contexts: Towards a differentiated approach. *British Journal of Educational Studies*, 52(4), 417–431.
- Häußermann, H. (2007). Effekte der Segregation. *VHW – Verbandstag*, 5, 234–240.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Franz Emanuel Weinert gewidmet. Kallmeyer.
- Holtappels, H. G. (2003). *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation: Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente* (1. Aufl.). Luchterhand.
- Holtappels, H. G. (2008). Failing Schools – Systematisierung von Schultypologien und empirischer Forschungsstand. *Journal für Schulentwicklung*, 12(1), 10–19.

- Holtappels, H. G., Webs, T., Kamarianakis, E. & van Ackeren, I. (2017). Schulen in herausfordernden Problemlagen: Typologien, Forschungsstand und Schulentwicklungsstrategien. In V. Manitius & P. Döbbelstein (Hrsg.), *Beiträge zur Schulentwicklung. Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 17–35). Waxmann.
- Houtveen, A., van de Grift, W. & Creemers, B. (2006). Underperformance in Primary Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3–4), 255–273.
- Huber, S. G. (2012). Failing Schools: Besonders belastete Schulen. *SchulVerwaltung spezial*, 2, 4–6.
- Huber, S. G. & Muijs, D. (2012). Schulentwicklung bei besonders belasteten Schulen. *Schul-Verwaltung spezial*, 2, 9–13.
- Isaac, K. (2011). Neues Standorttypenkonzept: Faire Vergleiche bei Lernstandserhebungen. *Schule NRW*(6).
- Klein, E. D. (2017). *Bedingungen und Formen erfolgreicher Schulentwicklung in Schulen in sozial deprivierter Lage: Eine Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung* (Bd. 1).
- Klein, E. D. (2018). *Erfolgreiches Schulleitungshandeln an Schulen in sozial deprivierter Lage.: Eine Zusammenschau zentraler Grundlagen und Befunde aus der nationalen und internationalen Bildungsforschung. Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung* (Bd. 2).
- Klein, E. D. (2018). Transformationale Führung und Daten in Schulen in sozial deprivierter Lage. In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.), *Die deutsche Schule: Bd. 110. Datenbasiertes Schulleitungshandeln*. Waxmann.
- Klein, E. D. & Bremm, N. (2019). It's almost as if I treat the teachers as I want them to treat the students: Caring als Facette von Führung an Schulen in sozial deprivierter Lage. *Zeitschrift für Bildungsforschung*.
- Kramer, R.-T. (2014). Kulturelle Passung und Schülerhabitus – Zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozesse des Habitus. In R.-T. Kramer, W. Helsper & S. Thirsch (Hrsg.), *Schülerhabitus: Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 183–204). Springer.
- Kramer, R.-T. & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potentiale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg & Kramer, Rolf-Torsten, Budde, Jürgen (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zu Hochschule* (1. Aufl., S. 103–125). VS Verl. für Sozialwissenschaft.
- Kramer, R.-T., Helsper, W. & Thirsch, S. (2014). *Schülerhabitus: Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Springer.
- Macbeath, J. & Stoll, L. *Leadership for Learning. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and School Improvement*. ICSEI, Rotterdam.
- Marks, H. M. & Louis, K. S. (1999). Teacher Empowerment and the Capacity for Organizational Learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 707–750.
- Mortimore, P. (1991). School Effectiveness Research.: Which Way at the Crossroads? *School Effectiveness and School Improvement*, 2(3), 213–229.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, Christopher, Stoll, Louise & Russ, J. (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas – A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 15(2), 149–175.
- NRW Koalition. (2017). *Koalitionsvertrag für Nordrhein-Westfalen 2017–2022*.

- Palardy, G. (2008). Differential school effects among low, middle, and high social class composition schools: A multiple group, multilevel latent growth curve analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(1), 21–49.
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe*.
- Pötzsch, H. (2009). *Die Deutsche Demokratie* (5. überarbeitete und aktualisierte Auflage). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Quesel, C., Husfeldt, V., Landwehr, N. & Steiner, P. (2013). *Failing schools: Herausforderungen für die Schulentwicklung*. hep.
- Racherbäumer, K., Funke, C., van Ackeren, I. & Clausen, M. (2013). Schuleffektivitätsforschung und die Frage nach guten Schulen in schwierigen Kontexten. In R. Becker & A. Schulze (Hg.), *Bildungskontexte: Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 239–267). Springer VS.
- Racherbäumer, K., Funke, C., van Ackeren, I. & Clausen, M. (2013). Datennutzung und Schulleitungshandeln an Schulen in weniger begünstigter Lage: Empirische Befunde zu ausgewählten Aspekten der Qualitätsentwicklung. *Die Deutsche Schule*, 2013 (12), 226–254.
- Reynolds, D., Hopkins, D., Potter, D. & Chapman, C. (2001). *School improvement for schools facing challenging circumstances: A review of research and practice*. DfES.
- Reynolds, D. & Teddlie, C. (2000). The Processes of School Effectiveness. In C. Teddlie & D. Reynolds (Hrsg.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (S. 134–159). Falmer Press.
- Robert Bosch Stiftung. (2018). *Pilotprojekt „School Turnaround – Berliner Schulen starten durch“ Zentrale Erkenntnisse und Empfehlungen der wissenschaftlichen Begleitstudie*. https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2018-09/School_Turnaround_Begleitstudie.pdf.
- Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung. (2018). *Jahresgutachten 2018/19: Vor wichtigen wirtschaftspolitischen Weichenstellungen*. Wiesbaden.
- Sammons, P., Hillmann, J. & Mortimore, P. *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. OFSTED.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness* (Fundamentals of educational planning). Unesco, International Institute for Educational Planning, 68.
- Stoll, L. & Fink, D. (1998). The Cruising School: The Unidentified Ineffective School. In L. Stoll & K. Myers (Hg.), *No quick fixes: Perspectives on schools in difficulty* (S. 189–207). Falmer Press.
- Sundsbo, A. (2015). Warum benachteiligt schulische Segregation die „Bildungsfernen“? In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule: Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 49–66). Verlag Barbara Budrich.
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (Hg.). (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. Falmer Press.
- Terpoorten, T. *Räumliche Konfiguration der Bildungschancen: Segregation und Bildungsdisparitäten am Übergang in die weiterführende Schulen im Agglomerationsraum Ruhrgebiet*. ZEFIR.
- van de Grift, Wim & Houtveen, A. (2006). Underperformance in Primary Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 255–273.
- Weishaupt, H. (2016). Schulen in schwieriger Lage und Schulfinanzierung. *Die Deutsche Schule*, 108(4), 354–369.

- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2012). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen*. Reinhardt.
- Wrigley, T. (2014). Poverty and Underachievement: False Trails and New Directions. *Improving Schools*, 17(3), 197–202.

2. Das Schulentwicklungsdesign des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“

Heinz Günter Holtappels, Isabell van Ackeren, Eva Kamarianakis, Ilse Kamski, Nina Bremm, Annika Hillebrand & Tanja Webs

Schulentwicklung als Bemühungen, Schulen im Sinne erfolgreicher Qualitätsverbesserungen oder innovativen Wandels weiterzuentwickeln, damit sie die an sie gestellten Anforderungen des Bildungsauftrags möglichst optimal bewältigen können, hat sich zumeist als schwieriger und langwieriger erwiesen als es von Bildungsadministrationen, von der Wissenschaft oder von Schulen selbst erwartet wurde. Die Initiierung von Schulentwicklungsprozessen und die Implementation von Neuerungen haben vielfach nicht zu einer Institutionalisierung von Veränderungen der Alltagspraxis oder zu Qualitätsverbesserungen geführt. Dies liegt zum Teil zunächst an der besonderen Verfasstheit und Komplexität der Bildungsinstitution Schule (als Organisation von Expert*innen mit individuellem Autonomieanspruch) und an der Charakteristik und Komplexität der Innovationen selbst (Rogers, 2005), so dass Voraussetzungen für Veränderungen (z. B. Motivationen, Strukturen, Strategien) erst mühsam hergestellt werden müssen (Holtappels, 2014).

Nicht zuletzt mag der schwerfällige Erfolg von Qualitätsverbesserungen jedoch auch an untauglichen oder unpassenden Verfahren und Strategien von Schulentwicklung liegen, vor allem wenn sie als Standardkonzept an alle Schulen adressiert werden. Erfolgreiche Verbesserungen sind zudem häufig nicht nachhaltig (Johansson et al., 2009; Hochbein, 2012). Bislang liegt aber noch zu wenig Wissen dazu vor, wie ein möglicher Erfolg nachhaltig gemacht werden kann – wie also in den Schulen förderliche Strukturen gebildet, eine Veränderung von Einstellungen und Routinen erzielt und neue Praktiken entfaltet werden können, die diese auch dann aufrechterhalten können, wenn die erste Euphorie verblasst ist oder Unterstützungsstrukturen wegfallen.

1 Implikationen und Begründungen des Schulentwicklungsdesigns

Die generell bestehende Herausforderung, Schulen zu entwickeln, erweist sich möglicherweise als besonders ambitioniert, wenn Schulen sich in einer schwierigen Lage, in besonderen Belastungen oder in akuten Problemsituationen befinden (Mujis et al, 2004; Teddlie & Reynolds, 2006; Huber, 2017). Die problematische Lage der Schule kann durch extern erzeugte Bedingungen und Erschwernisse oder interne Entwicklungsbedarfe entstanden sein (Teddlie, Stringfield & Reynolds, 2000; Holtappels, 2008; Bremm, Klein & Racherbäumer, 2016; Holtappels et al., 2017). Was immer auch überwiegt: Die Balance zwischen Anforderungen und Bewältigungsformen scheint hier jedenfalls gestört. International wurden für Schulen in herausfordernden Lagen besondere Entwicklungsansätze entfaltet, die teilweise, aber nicht durchgängig erfolgreich waren (Reynolds et al., 2001; Harris & Chapman, 2004; Hargreaves, 2004; Mujis et al., 2004).

Neuere Ansätze der adaptiven und datenbasierten Schulentwicklung oder der designbasierten Schulentwicklung und ‚Improvement Science‘ in den USA sehen deshalb von schablonenhaften Lösungen ab und entwerfen in Zusammenarbeit zwischen Forschung, Administration und Praxis kontextspezifische Entwicklungskonzepte für einzelne Schulen (Bryk et al., 2015; Mintrop, 2016; Bremm et al., 2017) oder Schulnetzwerkkonzepte, in denen Schulen mit- und voneinander lernen und Entwicklungsarbeit betreiben (Chapman, 2008; Berkemeyer et al., 2010; Brown & Poortman, 2018; Yancovic et al., 2019).

Design-Based School Improvement

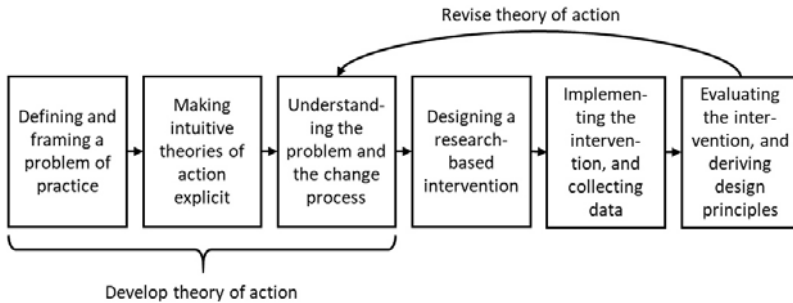
Eine weiterführende Alternative zu früheren Schulentwicklungs- und Transferansätzen stellt das ‚Design-Based-Improvement‘ (Mintrop, 2016; Mintrop, 2019) dar. Die Vorteile der Konzeption bestehen darin, dass Schulentwickler*innen (z. B. aus Wissenschaft oder Unterstützungssystemen) in Kooperation mit den Schulbeteiligten unter Zuhilfenahme von standardisierten Verfahren der Organisationsentwicklung ein gemeinsames Problemverständnis, Zielorientierungen und Problemlösungen entwickeln, die nach einer zuvor erarbeiteten Handlungstheorie unter Einbezug möglichst vieler Kolleg*innen umgesetzt werden. Hierdurch will man vor allem der in früheren Ansätzen oft unterschätzten Komplexität der Veränderung einzelner Schulen und der sonst mangelnden Kontextsensibilität begegnen und zudem ‚Sense-Making-Prozesse‘ (Weick, Sutcliffe & Obstfeld, 2005) sowie Verantwortungsübernahme und Identifikation (Dalin, Rolff & Buchen, 1995) in Schulen befördern. Der Einsatz standardisierter Verfahren soll es möglich machen, kontextspezifischen Herausforderungen durch eine festgelegte Logik und vorgegebene Prozessschritte zu begegnen, die die Bearbeitung ganz unterschiedlicher und kontextspezifisch

variiender Herausforderungen nach einer vordefinierten und schrittweise eingeübten Logik möglich machen und so mittelfristig den Aufbau von Kapazitäten und Strategien zur Eigenentwicklung zu stärken.

Was meint „designbasierte Schulentwicklung“? In einem allgemeinen Verständnis bezeichnet der Begriff zunächst ein Design oder Plan im Sinne eines theoretisch begründeten beziehungsweise empirisch fundierten Konzepts für die Art und Weise mit Schulen Schulentwicklungsarbeit zu praktizieren. Dabei sollte das Design eine ‚Theorie of Action‘ enthalten, also eine Handlungstheorie, die einer Handlungslogik mit Annahmen über die Ziele, Vorgehensweisen, Prozessabläufe und -schritte sowie tragende Verfahrenselemente und Strategien folgt. Wie schon bei der Organisationsentwicklung (Dalin, 1999; Dalin, Rolff & Buchen, 1995) oder dem Vorgehen beim Organisationslernen (Argyris & Schön, 1999; Senge, 1990) gibt es hier durchaus unterschiedliche Verständnisse und Ansätze für ein designbasiertes Schulentwicklungskonzept. Das grundlegendste Modell hat Mintrop (2016) mit dem besonders elaborierten Konzept des ‚Design-Based School Improvement‘ entwickelt, praktisch erprobt und erforscht, wobei die Erfolge mit einzelnen Schulen unterschiedlich sind. Die Besonderheit des Ansatzes liegt darin, dass hier Schulentwicklung individuell mit einzelnen Schulen gemeinsam vollzogen wird, also kein Ansatz der standardmäßig allen Schulen quasi übergestülpt wird sondern die jeweils besondere Situation, den Entwicklungsstand, die zu bearbeitenden Probleme, die vorhandenen Kompetenzen und den Schulkontext berücksichtigt und kontextsensibel Problemlösungen mit und für die Schule passgenau entfaltet.

Für die Entwicklung einer schulspezifischen ‚Theory of Action‘, die dann den Entwicklungsprozess in den Schulen strukturieren soll, folgt nach Mintrop ein schrittweise strukturierter Prozessablauf in einzelnen Prozess-Schritten (s. Abb. 1), wobei der Autor dies eher als Instrumentarium einer strukturieren Organisationsentwicklung versteht, das je nach Bedarf auch in unterschiedlicher oder wiederholender Reihenfolge eingesetzt werden kann: 1) Problem definieren und rahmen, 2) vorläufige Handlungstheorie explizieren, 3) Verstehen des Problems und des möglichen Veränderungsprozesses, 4) ein forschungsbasiertes Interventionsdesign entwickeln, 5) Intervention implementieren und Daten sammeln, 6) Evaluation der Intervention und gegebenenfalls Revision der Handlungstheorie. Dabei werden für nicht schon bekannte Problemlösungen iterative Prozesse nötig; zugleich sind Stakeholder und Triebkräfte für Veränderung, unterstützende Strukturen und Widerstände zu berücksichtigen (Mintrop, 2016); der Veränderungsprozess muss durch die Schulentwicklungsakteure nachvollzogen werden. Der schleifenförmige Ablauf von Problem- und Bedarfsanalysen, Diagnose, Zielformulierung, Planung, Durchführung und Evaluation weist hier durchaus Parallelen auf zu Ansätzen der Organisationsentwicklung, woraus sich Erfordernisse für Entwicklungsprozesse und Change Management ergeben.

Abb. 1: Modell der designbasierten Entwicklungslogik (Mintrop, 2016)



Der entscheidende Vorteil des Modells nach Mintrop (2016) besteht darin, dass mit Schulen gemeinsam Schulentwicklung betrieben wird und somit ihre Perspektiven, Problemsichten, Veränderungsmotive und spezifischen Möglichkeiten und Potenziale zur Geltung kommen; so wird Schulentwicklung nicht von externer Seite – z. B. durch von außen unterbreitete Schulkonzepte, pädagogische Modelle, Methoden oder Organisationslösungen – dominiert oder gar aufoktroziert. Schulentwicklung wird hier schulindividuell bzw. schulspezifisch praktiziert und führt eher zu lokal und kontextbezogen passenden Lösungen oder Konzepten. Zudem werden ganz praktische Methoden und Techniken der Organisationsentwicklung eingeübt, die den Schulen helfen sollen, auch zukünftig mit ihren sich ja stets verändernden kontextspezifischen Herausforderungen umgehen zu können. Der Ansatz reiht sich damit in organisations- und personenbezogene Strategien für Wandel ein, die auf den ‚Human-Relations‘-Ansätzen beruhen (Dalin, 1999), schafft aber aufgrund der ‚Theory of Action‘ womöglich eine elaboriertere Grundlage als etwa ein Schulprogramm.

Konsequenzen für die Realisierung des eigenen Schulentwicklungsdesigns

Wenn in einem stark schulbasiert ausgerichteten Vorgehen die Einzelschule mit ihrer Innenperspektive und Eigenlogik eine aktive Rolle spielen soll, bestehen allerdings Risiken: *Erstens* können einerseits Schulen mit niedrigem Entwicklungspotenzial (z. B. wegen fehlender Steuerung, Teamarbeit) überfordert sein oder andererseits Schulen mit schwacher Veränderungsmotivation Innovationen verweigern oder bloß Wege mit kurzer Reichweite wählen. Somit werden in beiden Fällen nur geringe Qualitätsentwicklungen erreichbar, denn Schulentwicklung bedeutet mehr als eine kurzfristige Lösung für ein sichtbares einzelnes Problem. Diese Schulen benötigen zunächst deutlich mehr Impulse, Beratung und Begleitung von externer Seite. *Zweitens* muss gesichert werden, dass schulbasierte Lösungsansätze über pragmatisches Alltagswissen und den mehr oder weniger eingegrenzten Erfahrungshorizont bisher gelebter Praxis hinauskommen, also neue Routinen und veränderte mentale Modelle erfahren.

Hier bedarf es unbedingt eines produktiven Austauschs mit anderen Schulen (im Sinne von Vergleich und Monitoring) sowie wissenschaftlich aufgeklärten Wissens, das zu neuen Einsichten und Erkenntnissen führt, wie Schule anders bzw. innovativ zu gestalten wäre. Schulen müssen sich dabei auch mit quasi-objektiver Evidenz zu ihrem Entwicklungsstand und ihrer Situation sowie mit erprobten Konzepten für die Praxis und Forschungsbefunden zur Schulwirksamkeit auseinandersetzen. Auch deshalb wird ein wirksamer designbasierter Ansatz von ‚School Improvement‘ ganz entschieden externe Unterstützung in das Schulentwicklungs-konzept einbeziehen.

Die individuelle Arbeit mit Schulen hat freilich auch praktische Grenzen: Mit jeder Schule ein umfassendes und spezielles Schulentwicklungsdesign mit dem Kollegium zu erarbeiten, scheint nur begrenzt realistisch, allein wegen des hohen Aufwands für externe Unterstützungsakteure und das Kollegium im Hinblick auf Zeit, Engagement und Kompetenzen. Eine Fokussierung auf ein schulindividuelles Schulprogramm mit einem Entwicklungsplan scheint eher umsetzbar, widerspricht auch nicht der Praxis eines designbasierten Schulentwicklungsansatzes, sondern weist im Ablauf hohe Ähnlichkeiten auf (Holtappels, 2004b). Zwar sind Kulturen, Gestaltungspraxen und Entwicklungen einzelner Schulen individuell und einzigartig; zugleich ist aber zu konstatieren, dass Probleme, Bedarfe und Entwicklungsstände von Schulen in zahlreichen Aspekten genügend Ähnlichkeiten aufweisen, um ein Basiskonzept für Schulentwicklung anwenden zu können. Denn die Schulentwicklungsforschung hat durchaus Gelingensbedingungen für Entwicklungsprozesse identifiziert, die grundlegende und generalisierbare Prinzipien und Komponenten für Schulentwicklung hergeben. Und auch die schulpädagogische Forschung kann mit erprobten Ansätzen für die pädagogisch-praktische Schulgestaltung (z. B. Unterrichtsmethoden, evaluierte Förderkonzepte) aufwarten.

Dies sollte zu einem erweiterten Verständnis führen, das einen designbasierten Schulentwicklungsansatz modifiziert eher als ‚Rahmenkonzept‘ oder als ‚Dachkonstruktion‘ denken lässt, der für die Entwicklung von einer Reihe von Einzelschulen ein grundlegendes Design vorsieht, das aber zugleich einen variablen Handlungsansatz hat, der die Individualität der Einzelschule berücksichtigt und nach den jeweils spezifischen Entwicklungsständen und Problemstellungen flexibel und modifizierbar ist (Holtappels, 2019). Ähnlich wurde dies in Modellversuchen oder spezifischen Modellprojekten schon praktiziert; SINUS (Ostermeier et al., 2004) könnte hier ein Beispiel sein, weil ein elaboriertes Transferkonzept einbezogen war.

Das Schulentwicklungsdesign des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ hat sich vom Ansatz des ‚Design-Based-School-Improvement‘ inspirieren lassen, dabei Vor- und Nachteile und bisherige Erfahrungen berücksichtigt und dann ein modifiziertes Schulentwicklungsdesign in Form eines Rahmenkonzeptes entwickelt. Dabei basieren die Überlegungen zu unserem

Schulentwicklungsdesign (Bremm et al., 2017) zugleich aber auch zum einen auf Ansätze von Organisationslernen, die insbesondere folgende handlungsleitende Aspekte für die Schulentwicklungsarbeit mit Schulen berücksichtigen (Senge, 1990; Holtappels, 2014): a) Veränderungsmotivationen und Entwicklungsziele, b) eine Infrastruktur für Innovationen und Qualitätsverbesserungen und c) Verfahren und Strategien für systematische Entwicklungsarbeit. Zum anderen basiert die Konzeption unseres Schulentwicklungsprogramms auf dem bisherigen empirischen Forschungsstand zu Schulentwicklungsprozessen und zu Entwicklungsprogrammen für Schulen in herausfordernden Lagen.

Das designbasierte Schulentwicklungskonzept, wie es im Projekt „Potenziale entwickeln, Schulen stärken“ entwickelt und umgesetzt wurde, musste vor allem berücksichtigen, dass es in Schulen häufig an Schulentwicklungskapazitäten fehlt, die Schulen erst zu wirksamer Entwicklungsarbeit und zu Change Management befähigen. Das bedeutet, dass sich Schulen womöglich vielfach nicht ohne Unterstützung von außen entwickeln: Insbesondere haben Schulen als besondere soziale Organisation dann mit selbstgesteuerten Entwicklungsprozessen Probleme, wenn Visionen und Veränderungsmotivationen, eine schulinterne Infrastruktur für die Verarbeitung neuen Wissens und die Adaption von Innovationen und letztlich auch Fähigkeiten zur Anwendung systematischer Schulentwicklungsinstrumente sowie Prozesswissen fehlen (Holtappels, 2014): Solche Schulen sind mit ihrem Kollegium als Kollektiv, auch wenn sie Veränderungen durchaus in Betracht ziehen, oftmals nicht in der Lage, die eigene Entwicklung zu initiieren und zu planen, aktiv handelnd voranzubringen und selbst zu steuern. Dies gilt umso mehr, als Schulen durch eine herausfordernde Lage, im Sinne externer Belastungsfaktoren und interner Schwächen in der Prozessqualität, vor besondere Schwierigkeiten gestellt sind und grundlegende Ziele zu verfehlen drohen. Bedeutsam ist somit, dass von externer Seite Daten und Wissen, Verfahren und Strategien bereitgestellt werden, also Potenziale, über die die Schulen meist selbst nicht verfügen. Entwicklungsförderliche Strukturen (Steuergruppe, professionelle Lehrer*innenteams, Entwicklungszirkel, Nutzung von Netzwerken und externer Beratung) müssen also prozessbegleitend ebenso von Beginn an geschaffen werden wie Kompetenzen und Methoden für systematische Entwicklungsarbeit gelernt werden.

Trotz dieser externen Unterstützung der Schulen durch die verschiedenen Projektkomponenten des Schulentwicklungsdesigns können betroffene Akteure auf Schulebene aktivierend einbezogen werden, um an die Eigenlogik und die Innenperspektive der einzelnen Schulen anzuschließen und Commitment, Akzeptanz und zielbezogene Implementation in den Schulen zu erreichen. Das Ziel ist, dass in den Schulen eine Infrastruktur, vor allem durch eine Steuergruppe und Entwicklungsteams (Holtappels, 2004a; Rolff, 2007) und ein systematisches Qualitätsmanagement aufgebaut wird, um möglichst nachhaltig

Qualitätsverbesserungen in Bezug auf die besonderen Herausforderungen dieser Schulen über neue Ansätze in der Praxis erzielen zu können.

Punktueller Schulentwicklungsmoderation oder Ansätze systemischer Schulentwicklungsberatung für einzelne Schulen erlangen enorme Bedeutung, haben sich bislang aber nicht durchgängig als probates Mittel für effektive und nachhaltige Entwicklung erwiesen (Dedering et al., 2013). Dies liegt möglicherweise an wenig kontinuierlichen Prozessen, unzureichender Systematik, fehlender Evidenzbasierung bezüglich der Schulsituation oder am fehlenden Alignment, z. B. weil Kompetenzen fehlen oder vorhandene Potenziale nicht ausgeschöpft werden. Die meisten Beratungsansätze basieren darauf, dass der „Klient“ aktiv an der eigenen Entwicklung mitwirkt. Dies gelingt aber nur begrenzt, wenn es an mentalen Haltungen, Motivationen, gemeinsamen Zielorientierungen und strukturierten Prozessabläufen fehlt; all dies ist durchaus über eine moderne externe Schulentwicklungsberatung produktiv und wirksam zu leisten. Fehlt es jedoch an Wissen und Kompetenzen, erforderlichen Organisationsstrukturen, Energien und konzeptioneller Fähigkeit, werden neben Beratung weitere Instrumente und Strategien erforderlich, insbesondere Wissenstransfer, Fortbildung und Trainings. Auch diese Komponenten haben jedoch offensichtlich Grenzen für Schulentwicklung im Hinblick auf die wirksame Etablierung von Qualitätsveränderungen.

Eine Aktivierung von Schulen für zielorientierte und systematische Schulentwicklungsprozesse scheint am ehesten dann vonstatten zu gehen, wenn Schulen gemeinsam mit anderen Schulen in solche Prozesse involviert werden (z. B. in Modellprojekten, Schulnetzwerken). Beide Formen bieten einen zielbezogenen und konzeptionellen Rahmen, also eine ‚Dachkonstruktion‘, unter dem sich Entsandte aus einzelnen Schulen, wie in semiprofessionellen Lerngemeinschaften, gemeinsam auf den Weg machen. Das Dach eines Modellprojekts oder eines organisierten Schulnetzwerkes liefert in aller Regel auch einen gewissen Handlungsrahmen, der aus einem „designbasiertes Schulentwicklungskonzept“ mit zielbezogenen und systematischen Entwicklungsstrategien, Maßnahmen und Unterstützungsformen besteht, wobei Austausch, Wissenstransfer, Analyse, gemeinsame Entwicklungsarbeit und Evaluation organisiert und ermöglicht wird. Schulen treffen nicht selten dabei auf andere Schulen, die ähnliche Anliegen und Vorhaben, Probleme und Belastungen aufweisen, was offenbar entlastend und zugleich motivierend sein kann, weil Gemeinsamkeiten erkannt und Isolation reduziert werden.

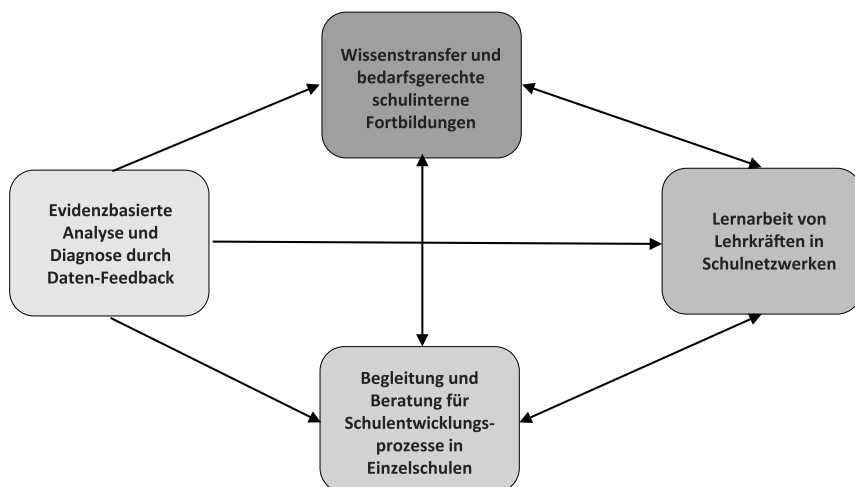
Für passgenaue Instrumente von Schulentwicklungsberatung einerseits und schulbezogener Fortbildung andererseits sowie für die Netzwerkarbeit zwischen Schulen werden jedoch zuvor sorgfältige Analysen und eine fundierte Diagnose über die Schulsituation erforderlich. Ohne eine solide Evidenzbasierung durch datengestützte und damit gesicherte Erkenntnisse über den Entwicklungsstand einer Schule (über Stärken und Schwächen, Potenziale und Defizite) lassen sich

geeignete Konzepte, Strategien und Schulentwicklungsmaßnahmen kaum bedarfsgerecht, passgenau und kontextsensibel erarbeiten und umsetzen.

Im Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ wurde auf der Basis bisheriger empirischer Forschungsbefunde zu Entwicklungsmaßnahmen für Schulen in herausfordernden Lagen deshalb ein Schulentwicklungsansatz konzipiert, der alle wesentlichen Komponenten, die für wirksame Schulentwicklung als förderlich betrachtet werden, beinhaltet (s. Abb. 2):

- (1) *Evidenzbasierung*: Analyse und Diagnose interner und externer Bedingungen von Schulen auf der Basis von Qualitätserhebungen zum Entwicklungsstand der Prozessqualität und Daten-Feedback an die einzelnen Schulen.
- (2) *Lernarbeit in Schulnetzwerken*: Schlüsselpersonen der Schulen (Netzwerkentsandte) arbeiten im Netzwerk zusammen per Austausch, Reflexion, Analyse, Entwicklung und Erprobung von Maßnahmen zur Entfaltung von Potenzialen und Problemlösungen mit projektseitiger Moderation.
- (3) *Schulentwicklungsberatung bzw. -begleitung*: Schulentwicklungsarbeit in Einzelschulen durch prozessbezogene Beratung und Begleitung von Schulentwicklungsmoderator*innen (begleitende Lehrkräfte).
- (4) *Wissenstransfer*: Begleitende Schulentwicklungsexpertise für Leitungs- und Steuerungspersonal und problem- und bedarfsorientierte Fortbildung in Schulen für Problemlösungen und innovative Ansätze.

Abb. 2: Schulentwicklungsdesign des Projekts
„Potenziale entwickeln – Schulen stärken“



Diese vier Komponenten (Evidenzbasierung, Schulnetzwerkarbeit, Schulentwicklungsberatung bzw. -begleitung und Wissenstransfer) bilden das designbasierte Rahmenkonzept für eine kontextsensibel geführte Schulentwicklungsintervention in Schulen mit herausfordernder Lage. Kontextsensibel bedeutet, dass einzelne Schulen (oder Gruppen von Schulen) in ihrer inneren Verfasstheit und in Bezug auf extern bedingte Konstellationen ein unterschiedliches Bündel von Unterstützungsmaßnahmen benötigen statt wenig passender Standardmaßnahmen.

Für zahlreiche Schulen erweist es sich als erforderlich und hilfreich, wenn die Arbeit mit den Schulen durch externe Schulentwicklungsbegleitungen geführt wird, also als ‚Guided Process‘ gestaltet wird. Bei Schulen in Schwierigkeiten bzw. mit Entwicklungsbedarf ist davon auszugehen, dass sie insbesondere für Schulentwicklungsprozesse – vor allem wegen fehlender Kenntnis von Instrumenten und Strategien der Entwicklungsarbeit und von alternativen Ansätzen der Schulgestaltung und Problemlösung – eine geführte Prozessmoderation brauchen und häufig auch nachfragen. In unserem Projekt wurde die geführte Schulentwicklungsarbeit in jedem Schulnetzwerk im Wesentlichen jeweils durch zwei Personen geleistet: a) eine wissenschaftliche Mitarbeiterin des Projektteams als Netzwerkkoordinatorin, b) eine begleitende Lehrkraft als Schulentwicklungsbegleiter*in im Netzwerk und für die Schulentwicklungsarbeit in den Einzelschulen. Das Landesinstitut QUA-LiS NRW finanzierte für jedes Netzwerk eine begleitende Lehrkraft, die zum einen die einzelschulische Prozessbegleitung für die Schulen je eines Netzwerks verantwortete und zusätzlich auch an den Netzwerktreffen teilnahm. Hierdurch wurde eine enge Verzahnung von Netzwerkarbeit und einzelschulischer Entwicklung begünstigt.

Ein ‚geführter Prozess‘ im Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ geht dabei auf mehreren Ebenen vonstatten:

Ebene 1 – Netzwerkkoordination durch wissenschaftliches Projektpersonal: Im Schulnetzwerk organisieren die wissenschaftlichen Projektmitarbeiterinnen als Netzwerkkoordinatorinnen die Netzwerkarbeit im Hinblick auf Tagesordnung, Inhalte und Ablauf des Netzwerktreffens, sie moderieren die Lern- und Entwicklungsarbeit und die Beratungen und Diskussionen im Netzwerk. Zudem organisieren sie auch die erforderlichen Dokumentationen und die Evaluation im Netzwerk.

Ebene 2 – Schulentwicklungsbegleitung in einzelnen Schulen: Die Begleitung der Schulentwicklungsarbeit in den einzelnen Schulen ist im Wesentlichen auch ein geführter Prozess, um Schulen von ihrer Ausgangslage über einen zielbezogenen und systematischen Schulentwicklungsprozess zum angestrebten Entwicklungsstand zu bringen oder eine Innovation einzuführen. Die externe Begleitung durch begleitende Lehrkräfte mit Schulentwicklungskompetenz beschränkt sich also nicht auf Beratung, denn insbesondere für Verfahren und

Methoden der Entwicklungsarbeit benötigen und wollen Schulen eine solche steuernde Unterstützung durch Prozessbegleitung.

Ebene 3 – Systematische Verbindung von Netzwerkarbeit, Schulentwicklungsbegleitung und Fortbildungen: Darüber hinaus lenken die Netzwerkkoordinator*innen koordinierend und beratend die Schulentwicklungsarbeit, indem Gegenstandsbereiche der Netzwerktreffen in zielbezogener und systematischer Weise zum einen mit der einzelschulischen Beratung und Begleitung durch die begleitenden Lehrkräfte, die in den Schulen des Netzwerks die Schulentwicklungsprozesse unterstützen, verbunden werden; zum anderen werden entsprechend die Bedarfe der Schulen im Netzwerk hinsichtlich schulinterner Fortbildung ermittelt und eine diesbezüglich passende Fortbildung wird ausgewählt, die durch externe Fortbildungsinstitutionen und -personen durchgeführt wird. Schulentwicklungsbegleitung und unterstützende Fortbildung für einzelne Schulen werden mit den Netzwerkentsandten oder anderen Schlüsselpersonen der Schulen abgestimmt. Gleichwohl werden Schulen auch beraten und sowohl die Verfahren und Strategien für die Schulbegleitung als auch die offerierten Fortbildungen sorgsam zwischen Netzwerkkoordination und Schulentwicklungsbegleitung ausgewählt. Diese Auswahl erfolgt nach Qualitätsaspekten und nach Passung zum Problem und Ziel der Schule sowie zur Phase und zum Fortschritt des jeweiligen Schulentwicklungsprozesses. Die passgenaue und kontextsensible Verknüpfung von Netzwerkarbeit, Schulbegleitung und Fortbildungen geschieht somit durch schulexterne Steuerung durch die Projektmitarbeiter*innen.

2 Programmkomponenten des Schulentwicklungsdesigns

2.1 Evidenzbasierung

Der Begriff der Evidenzbasierung taucht vor dem Hintergrund einer verstärkten Datenorientierung der Bildungspolitik und Systemsteuerung vermehrt im erziehungswissenschaftlichen Diskurs auf. Im Anschluss an die Definition von Demski et al. (2012, S. 132) werden Evidenzen als „systematisch generierte, quasi-objektivierte und explizite Informationen und Wissensbestände zur Wirksamkeit von Bildungsprozessen und ihren fördernden Rahmenbedingungen“ verstanden; eine systematische Handlungsorientierung an solchen als eine Grundlage für Entscheidungen und Praxen kann als Evidenzbasierung verstanden werden. Studien zeigen, dass wirksame und damit offenbar kompetenzorientierte Schulen in herausfordernden Lagen überdurchschnittlich häufig evidenzbasiert arbeiten (z. B. Reynolds et al., 2001) und Daten stark in ihre Schulentwicklungspraxis einbeziehen (Racherbäumer et al., 2013a).

Bisherige Analysen zum Anspruch und den Wirkungen einer evidenzbasierten Schulentwicklung zeigen, dass es keinen Automatismus positiver Effekte externer Evaluationen bei einer Erhöhung (teil-)autonomer Handlungsspielräume der Schulen gibt (van Ackeren, Heinrich & Thiel, 2013). Dabei wird unter anderem mit Blick auf die Datenstruktur problematisiert, dass aufgrund von Differenzen zwischen dem im schulpädagogischen Professionalitätsdiskurs dominanten Bezug auf den Einzelfall auf der einen Seite und aggregierten Datenbeständen auf der anderen Seite, Übersetzungsschwierigkeiten für die einzelne Lehrkraft entstehen können. So können Daten, die auf einem hohen Aggregatniveau für die Bildungsadministration Steuerungswissen beinhalten, auf der Individualebene als wenig aussagekräftig wahrgenommen werden, da ihnen die „kulturelle Bedeutsamkeit“ bezogen auf den jeweils spezifischen Kontext in der Einzelschule fehlt (Heinrich, 2013, S. 188) oder sie nicht im Einklang mit dem Erfahrungswissen der Akteure stehen (van Ackeren et al., 2013). Eine besonders geringe Rezeption und Handlungsorientierung zeigt sich faktisch bei standardisierten, outputorientierten Steuerungsinstrumenten wie Lernstandserhebungen und Schulinspektionsberichten (ebd.). Als ursächlich könnte somit auch eine als unzureichend wahrgenommene Passung des Rückmeldeformats vermutet werden, das unter Umständen zu wenig an die schulspezifischen Interessenlagen und Bedarfe anschließt. Unterstützung erfährt diese These durch den Befund, dass Schulen solche Datenquellen besonders aktiv nutzen, die einen starken Bezug zur Einzelschule bzw. zur eigenen Schulpraxis aufweisen (ebd.). Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ greift diesen Aspekt auf und stellt Schulen Datenquellen zur Verfügung, die einzelschulische Informationen enthalten. Jedoch kann auch hier nicht ohne weiteres davon ausgegangen werden, dass die Informationen ohne Brüche in praktisches Handeln überführt werden.

Die Herausforderung besteht darin, Daten so aufzubereiten, dass sie sich möglichst anschlussfähig an den spezifischen Kontext der Einzelschule zeigen. Hierzu bedarf es einer spezifischen Interaktions- und Kommunikationspraxis, die zum Ziel hat, zum einen die wahrgenommene Qualität und Glaubwürdigkeit der Evidenzen und der sie vermittelnden Organisationen und Personen zu transportieren, und zum anderen die Relevanz für die Praxis möglichst zeitnah und mit hoher Kommunikationsqualität an die Projektschulen heranzutragen. Besonders wichtig erscheint dabei, dass Schulen die Gelegenheit erhalten, rückgemeldete Sachverhalte in ihrer spezifischen einzelschulischen Situation zu rekontextualisieren (Fend, 2006) und Rückschlüsse auf daraus resultierende akute Handlungsbedarfe und -mittel sowie langfristige Zielsetzungen abzuleiten. Besonders hilfreich scheinen Formate zu sein, die eine längerfristige Begleitung der dadurch angestoßenen Prozesse leisten, z. B. im Rahmen von Schulnetzwerken und einzelschulischer Entwicklungsbegleitung.

Im Potenziale-Projekt kamen evidenzbasierte Ansätze für den Schulentwicklungsansatz in zweierlei Hinsicht zum Tragen:

- (1) für die datengestützte Zusammenstellung der Schulnetzwerke nach ähnlichen Schulqualitätsprofilen auf der Basis von Merkmalen der Prozessqualität über die Erhebung der Ausgangslage;
- (2) bei der einzelschulischen Daten-Rückmeldung in Form von Ergebnisberichten zu Beginn und zum Abschluss des Projekts.

Schulqualitätsprofile und Ergebnisberichte wiederum waren Gegenstand im Rahmen der Netzwerkarbeit, aber auch bei der Abstimmung bedarfsgerechter und passgenauer einzelschulischer Entwicklungsmaßnahmen. Im Forschungsteil des Projekts erfolgen die empirischen Analysen der Längsschnittdaten und der Programmwirkungen der Schulentwicklungsinterventionen selbstverständlich evidenzbasiert nach forschungsmethodischen Standards und Verfahren.

Für die Netzwerkzusammenstellung wurden basierend auf einschlägigen Forschungsergebnissen zu Merkmalen effektiver Schulen in herausforderndem Umfeld Gestaltungsmerkmale auf Schul- und Unterrichtsebene als Klassifizierungsvariablen ausgewählt, die aus Sicht unterschiedlicher schulischer Akteure eingeschätzt werden (vgl. vertiefend Drucks & Webs in diesem Band). Eingeschlossen wurden Merkmale zum Arbeits- und Schulklima, zur Lehrergesundheitsentwicklung, schulischen Qualitätsentwicklung, Unterrichtsqualität, Kooperation und Teamarbeit zwischen Lehrkräften und Kooperation zwischen Schule und Elternhaus. Während Unterrichtsmerkmale – bis auf eine Ausnahme – aus Sicht der Lernenden beurteilt wurden, sind die weiteren Merkmale vornehmlich aus der Perspektive der Lehrkräfte bewertet worden; Ausnahmen bilden die Schüler-Lehrer-Beziehung und die Schule-Elternhaus-Kooperation, für die Beurteilungen aus Perspektive der Schüler*innen und der Eltern vorliegen. Für eine tiefergehende Differenzierung der Entwicklungsprofile der Schulgruppen wurde unter anderem die Schüler*innenkomposition als Differenzierungsvariable hinzugezogen. Alle Skalen weisen eine zufriedenstellende bis gute interne Konsistenz auf.

2.1.1 Entwicklungsprofile der vier Schulgruppen

Vor allem die Zusammenstellung der Netzwerke (wie nach Themenschwerpunkt, Problemlage, lokaler Nähe oder Schulformen) wird als „maßgeblich für den Erfolg der Netzwerkarbeit“ (Otto et al., 2015, S. 68) erachtet. Zu große Unterschiedlichkeit und zu wenig Gemeinsamkeiten von Schulen in einem Netzwerk können die Netzwerkarbeit behindern oder zumindest die Netzwerkkoordination erschweren (ebd.). Im Projekt wurde vorab entschieden, die Schulen weder nach Schulformen noch nach Regionen in Netzwerken zusam-

menzubringen; die Schulformzugehörigkeit war nicht zentraler Bezugspunkt des Schulentwicklungsansatzes. Eine Zuordnung nach Region würde Probleme der lokalen Schulformkonkurrenz aufwerfen. Weitaus plausibler erscheint die vorgenommene Netzwerkzuordnung nach schulischen Problemlagen und Schwerpunkten schulischer Entwicklungsarbeit, für die die Entwicklungsstände der einzelnen Schulen in Bezug auf ihre Gestaltungs- und Prozessqualität (Merkmale der Schul- und Unterrichtsqualität) die Basis bildeten. Damit wurde am ehesten eine geeignete Grundlage für eine problembasierte und kontextsensible Entwicklungsarbeit geschaffen, die der Situation der Einzelschulen und ihren spezifischen Problemlagen und Entwicklungsständen gerecht werden konnte. Allerdings führte die Clusteranalyse dazu, dass in einem Netzwerk zwar Schulen mit ähnlichen Problemlagen zusammengeführt worden sind, sie dennoch in einer Stadt liegen.

Die Identifikation von Schulgruppen mit ähnlichen Entwicklungsprofilen, auf deren Grundlage themenbezogene Netzwerke (mit Schulen mit ähnlichem Entwicklungsstand und Problemschwerpunkt) gebildet wurden, erfolgte mittels latenter Profilanalyse (Hillebrand, Webs, Kamarianakis, Holtappels, Bremm & van Ackeren, 2017). Die Entscheidung über die Anzahl der Schulgruppen fiel aus inhaltlichen und statistischen Gründen zugunsten von vier Schulgruppen aus. Die Entwicklungsprofile der vier Schulgruppen sind entlang der Klassifizierungsmerkmale in Abbildung 1 visualisiert, die ausschließlich z-Werte enthält. Durch die Z-Standardisierung ($M=0$, $SD=1$) können die Merkmalsausprägungen der Schulgruppen ins Verhältnis zum Gesamtmittelwert gesetzt werden. Die vier Schulgruppen können wie folgt beschrieben werden:

- *Entwicklungsprofil 1* (4 Realschulen, 3 Gymnasien und 2 Gesamtschulen): In dieser Schulgruppe sind Schüler-Lehrer-Beziehung aus Schüler*innensicht, Lehrer*innengesundheit aus Lehrer*innensicht und zur Kooperation zwischen Schule und Elternhaus aus Elternsicht leicht überdurchschnittlich ausgeprägt. Jedoch fallen Arbeitsklima, Teamarbeit und leistungsbezogene Differenzierung im Unterricht aus Lehrer*innensicht am schwächsten aus. Gleiches gilt auch für Aktivitäten zur Schul- und Unterrichtsentwicklung. Unterrichtsqualitätsmerkmale aus Schüler*innensicht liegen hingegen über dem Durchschnitt. Datengestützt resultiert für dieses Netzwerk folgender Themenschwerpunkt: „*Lehrkräftekooperation in Bezug auf Individualisierung in heterogenen Lerngruppen*“.
- *Entwicklungsprofil 2* (8 Gymnasien, 1 Real- und 1 Gesamtschule): In Schulen dieser Gruppe sind die Merkmale der Unterrichtsqualität auffällig schwach, die sowohl aus Sicht der Lehrenden als auch der Lernenden deutlich unter dem Durchschnitt liegen. Hinzu kommt, dass Schüler*innen die Schüler-Lehrer-Beziehung am negativsten einschätzen. Parallel dazu ist die Teamarbeit zwischen Lehrkräften leicht unterdurchschnittlich. Zwar klagen

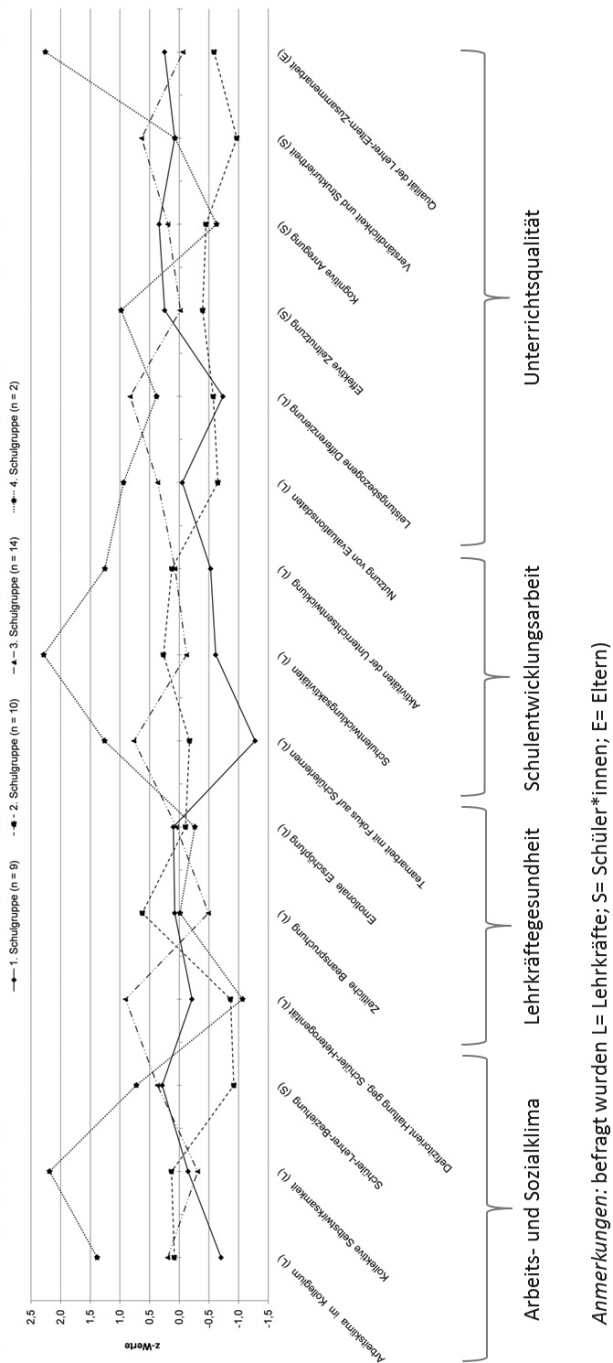
Lehrkräfte an Schulen dieser Gruppe über die höchste zeitliche Belastung, die sich allerdings nicht gleichzeitig in einer höheren psychischen Beanspruchung und emotionalen Erschöpfung widerspiegelt. Datengestützt ergibt sich für dieses Netzwerk folgendes Handlungsfeld: „*Kooperative Unterrichtsentwicklung*“.

- *Entwicklungsprofil 3* (6 Hauptschulen, 7 Gesamtschulen und 1 Gymnasium): Lehrer*innenkollegien an Schulen der größten Gruppe berichten am häufigsten defizitorientierte Haltungen gegenüber einer kulturell heterogenen und sozioökonomisch benachteiligten Schülerschaft und die niedrigste kollektive Selbstwirksamkeitserwartung. Dennoch fallen Teamarbeit und Unterrichtsqualität relativ hoch aus. Gleichzeitig äußern die Kollegien die geringste zeitliche Belastung. Finden weitere Merkmale Berücksichtigung, zeichnen sich die Schulen durch die ressourcenärmste Schülerzusammensetzung aus, verhältnismäßig geringes Wohlbefinden in der Schule aus Schüler*innensicht und relativ geringe Schule-Elternhaus-Kooperation aus Lehrer*innensicht. Auf dieser Grundlage wird „*Ressourcennutzung*“ als Themenfeld für die Arbeit dieses Netzwerkes gewählt. Schwerpunktmäßig soll dabei an einer wertschätzenden Haltung gegenüber Heterogenität, der kollektiven Selbstwirksamkeit und der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus gearbeitet werden.
- *Entwicklungsprofil 4* (1 Gesamtschule und 1 Gymnasium): Beide Schulen der kleinsten Gruppe weisen überdurchschnittliche Ausprägungen in allen Merkmalen der Schul- und Unterrichtsqualität auf. Ausnahme stellt einzig die kognitive Anregung in der Unterrichtsqualität dar. Daher wurden diese beiden Schulen nach Rücksprache dem Entwicklungsprofil resp. Netzwerk 2 zugeordnet, das sich hauptsächlich mit Unterrichtsqualität beschäftigt.

Um die Gruppengröße der Netzwerke zu verringern und zu gewährleisten, dass die Projektschulen nicht nur in einem Netzwerk mit ähnlichem Entwicklungsprofil, sondern auch mit ähnlicher Schüler*innenkomposition fusioniert werden, kam der Sozialindex (auf Basis von Befragungsdaten zum ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapital der Familien) zum Einsatz: Mithilfe eines Mediansplits anhand des Indexwertes wurden die drei Gruppen jeweils in zwei gleich große Untergruppen von Schulen unterteilt, sodass insgesamt sechs Netzwerke entstanden. Ein Indexwert über dem Median steht für eine relativ privilegierte, ein Wert unter für eine verhältnismäßig deprivilegierte Schülerschaft.

Die Ergebnisse zu den Entwicklungsprofilen der vier Schulgruppen dienten als Ausgangspunkt für den Zusammenschluss von Schulnetzwerken und gaben einen Ansatzpunkt für themenbezogene Netzwerkarbeit (siehe unten). Abbildung 3 zeigt die Ergebnisse der Clusterlösung und die vier Entwicklungsprofile.

Abb. 3: Entwicklungsprofile der vier Schulgruppen (Latent-Class-Analyse)



Anmerkungen: befragt wurden L=Lehrkräfte; S=Schüler*innen; E=Eltern.

2.1.2 Einzelschulischer Ergebnisbericht

Die Schulrückmeldung gliederte sich in drei Teile:

1. Beschreibung des Projekts
2. Erläuterungen zur ErgebnISRückmeldung
3. Schulspezifische Rückmeldung der Ergebnisse

Innerhalb der Projektbeschreibung wurden der Projekthintergrund, Ziele und Verlauf des Projekts sowie Forschungs- und Entwicklungsdesign beschrieben. Erläutert wurden zudem der Aufbau der Rückmeldung und die Auswahl zurückgemeldeter Variablen, ebenso wie die grafische Aufbereitung der Ergebnisse. Der Aufbau der Rückmeldung basierte auf einschlägigen Schulqualitätsmodellen, die sich im Wesentlichen durch ihre Mehrebenenstruktur und Prozessdynamik auszeichnen (z. B. Holtappels & Voss, 2008; Creemers & Kyriakides, 2012). In der Rückmeldung wurde zwischen *Merkmale des Schulumfeldes*, *Merkmale schulischer und unterrichtlicher Gestaltungsqualität* sowie *Merkmale der Ergebnisqualität* differenziert. Die Auswahl zurückgemeldeter Variablen orientierte sich an entsprechenden Forschungsbefunden zu Merkmalen effektiver Schulen in herausforderndem Umfeld (siehe oben). Als *Merkmale des Schulumfeldes* fanden unter anderem sozioökonomische Schülerkomposition und kognitive Fähigkeiten der Lernenden Berücksichtigung. *Merkmale schulischer Gestaltungsqualität* setzen sich z. B. aus unterrichtsbezogenem Schulleitungshandeln, Schüler-Lehrer-Beziehungen und Kooperation im Kollegium zusammen. *Merkmale unterrichtlicher Gestaltungsqualität* umfassen Variablen wie beispielsweise Sprachförderung im Unterricht und kognitive Anregung. Als *Merkmale der Ergebnisqualität* wurden unter anderem Fähigkeitsselbstkonzept und Lernmotivation der Lernenden beachtet. Durch die multiperspektivischen Befragungen konnten Angaben verschiedener schulischer Akteure, wie der Gesamtkollegien, Schüler*innen und deren Eltern aus je zwei Klassen des 6. und 8. Jahrgangs, aufgegriffen und gegenübergestellt werden.

Insgesamt enthielt die ErgebnISRückmeldung zu Projektbeginn 53 Variablen in Form von Einzelitems, Skalen und Indizes. Es wurden entweder Säulendiagramme oder Liniendiagramme zur Veranschaulichung der Ergebnisse genutzt. Um die Anonymität zu wahren, wurden die Individualdaten auf Schulebene aggregiert und nur dann als Werte ausgewiesen, wenn mindestens fünf Angaben vorlagen. Zur Einschätzung der Aussagekraft und Repräsentativität der dargestellten Ergebnisse für die eigene Schule wurden die Quoten des Fragebogenrücklaufs für die einzelnen Befragtengruppen sowie zu jeder Grafik die Fallzahlen der eigenen Schulen angegeben.

Damit Schulen die Ergebnisse für die eigene Schule einordnen und vergleichen konnten, wurden zusätzlich zum Schulwert zwei Referenzwerte ausgewie-

sen: Zum einen der Wert für all diejenigen Projektschulen, die derselben Schulform angehören, und zum anderen der Wert für alle Projektschulen insgesamt. Da es sich um eine systematische Quotenstichprobe handelte, konnten valide Aussagen ausschließlich für die eigene Schule im Vergleich zu den Projektschulen getroffen werden. Zugleich konnten die Schulen – unabhängig von Vergleichen – anhand der rückgemeldeten Daten für alle Qualitätsmerkmale auf der jeweiligen Skala ablesen, wo sie selbst stehen, also welcher Qualitätsstand (durch Lehrkräfte, Schüler*innen oder Eltern beurteilt) jeweils erreicht war.

Die Rückmeldung wurde den Schulen in Papierform und als Power-Point Präsentation zur Verfügung gestellt. Zudem wurde angeboten, dass ein Mitglied des wissenschaftlichen Projektteams die Daten in der Schule präsentierte, was von den meisten Schulen in Anspruch genommen wurde. Diese Form der Datenrückmeldung wurde in fast allen Schulen in eine das Kollegium aktivierende Maßnahme eingebunden, die es den Schulen erlaubte, die präsentierten Daten mit eigenen Erfahrungen in Verbindung zu bringen und durch kommunikative Validierung an die schulspezifische Situation zu rekontextualisieren und anschließend in entsprechenden Gremien einzelschulische Schwerpunkte und Ziele für die anstehende Entwicklungsarbeit abzuleiten.

In ähnlicher Weise können Schulen mit den Projektergebnissen der Längsschnittauswertung arbeiten, denn im Abschlussjahr des Projekts erhielten alle Projektschulen die Ergebnisse zu Prozess- und Ergebnismerkmalen im Längsschnitt der beiden Erhebungszeitpunkte (vor und nach der etwa dreijährigen Entwicklungsarbeit) zurückgemeldet. Aus den Abbildungen kann jede Schule ablesen, welche Entwicklung im Zeitverlauf für ihre Schule zu jedem Merkmal vonstattengegangen ist. Diese Qualitätsveränderungen konnten wiederum mit den Differenzen für alle Projektschulen und Schulen derselben Schulform verglichen werden.

Für den vorliegenden Band wurden die Daten umfassender in bi- und multivariaten sowie qualitativen Analysen ausgewertet, sodass Aussagen über Zusammenhänge und Kausalwirkungen möglich werden und somit auch Bedingungen von Qualitätsentwicklungen in herausfordernden Lagen aufzeigen. Dies wird flankiert durch vertiefende qualitative Fallanalysen, die aufgrund von intensiven Interviews mit Schlüsselpersonen in Schulen gewonnen wurden. All diese Befunde geben den Projektschulen sowie weiteren Schulen im Regelsystem Aufschluss über Gelingensbedingungen für Schulentwicklung und Ansatzmöglichkeiten für wirksame Weiterentwicklung.

2.2 Netzwerkbasierte Schulentwicklung: Lernarbeit in Schulnetzwerken

Die Bedeutung interschulischer Vernetzung für die schulische Qualitätsentwicklung ist vielfach beschrieben worden (z. B. Berkemeyer, 2008). Insbesondere effektive Schulen in herausfordernder Lage zeichnen sich verstärkt durch Kooperationen mit anderen Schulen aus (Racherbäumer et al., 2013b). Positive Effekte der Vernetzung von Schulen zeigen sich in erster Linie in der professionellen Weiterentwicklung der Lehrkräfte, die sich auf fachliche und fachdidaktische sowie übergeordneter Kompetenzen zur Schulentwicklung richten kann (Müthing, Berkemeyer & van Holt, 2009). Sie verdeutlichen sich überdies im Unterrichtshandeln der Lehrkräfte, z. B. durch stärkeren Anwendungsbezug und höhere Methodenvielfalt. Aus diesem Grund kann die vorsichtige Annahme formuliert werden, dass mit Schulnetzwerken die Steigerung von Fachkompetenzen der Schüler*innen einhergehen kann (Glesemann & Järvinen, 2015).

Damit Schulnetzwerke ihr Innovationspotenzial und ihre positive Einflusskraft entfalten und Transferprozesse erfolgreich verlaufen, bedarf es einiger Voraussetzungen. Auf Netzwerkebene sind unter anderem klare Zielsetzungen und gemeinsam getragene Arbeitsschwerpunkte, ein erkennbarer Nutzen und gegenseitige Wertschätzung der Netzwerkmitglieder entscheidend; auf Schulebene sind unter anderem Akzeptanz des Gesamtkollegiums sowie Rückhalt und Unterstützung durch die Schulleitung relevant (Berkemeyer et al. 2010; Bos et al., 2010). Bei der Transferarbeit gelten insbesondere Informationsfluss, Gründung von Arbeitsgemeinschaften, Passung zwischen schulspezifischen Bedarfen und Netzwerkaktivitäten als bedeutsam (Dedering, 2007).

Während sich im deutschsprachigen Raum in Projekten zur netzwerkbasierten Schulentwicklung die Zusammenstellung der Netzwerke entweder an Wünschen und Interessen oder an lokaler Nähe und Schulformzugehörigkeit der beteiligten Schulen orientiert (Müthing, Berkemeyer & van Holt, 2009), wurde bei „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ eine alternative Vorgehensweise realisiert: Die Schulen wurden kriteriengeleitet und datengestützt zu überregionalen und schulformübergreifenden, themenbezogenen Schulnetzwerken mit ähnlichen Ausgangslagen zusammengeschlossen. Hierbei bildeten solche Schulen ein Netzwerk, die hinsichtlich relevanter schulischer Qualitätsmerkmale und schulischer Kontextbedingungen ähnliche Entwicklungsprofile und -bedingungen aufwiesen.

Übergeordnetes Ziel der Netzwerkarbeit im Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ war neben der Förderung schulischer Entwicklungsarbeit durch bedarfsgerechte Qualifizierung, die Erzeugung von Synergieeffekten durch das Lernen der Schulen von- und miteinander. Die Arbeit in sechs Schulnetzwerken stellte einen zentralen Baustein der Unterstützungsleistung

für alle 36 Projektschulen dar und sollte den Schulen die Möglichkeit bieten, gemeinsam bestehende und neue Konzepte der Schul- und Unterrichtsentwicklung auszutauschen, auszuprobieren, zu reflektieren und zu entwickeln. So sollte ein Beitrag dazu geleistet werden, in den Projektschulen Schulentwicklungsprozesse anzustoßen, schulische Problemlösefähigkeit zu stärken und Organisationsstrukturen sowie Prozessqualitäten auf- und auszubauen, insbesondere mit Bedacht auf die Verbesserung der Lernumgebungen und -gelegenheiten für Schüler*innen aus ressourcenschwachen Herkunftsfamilien.

2.2.1 Akteure der Netzwerkarbeit

Zu den pro Schuljahr vier Mal stattfindenden Netzwerktreffen waren jeweils *zwei bis drei Vertretungen der Projektschulen* eingeladen, deren Auswahl schulintern erfolgte; empfohlen wurde im Hinblick auf Transferleistungen im Projekt, Netzwerkmitglieder mit besonderer Funktion innerhalb der schulischen Steuerungsstrukturen auszuwählen (z. B. Mitglieder von Steuergruppen, eines erweiterten Schulleitungsteams, didaktische Leitungen oder Schulleitungen). Die von den Schulen entsandten Netzwerkmitglieder waren innerhalb der Netzwerke gleichsam Lernende und Experten (Berkemeyer, 2008), darüber hinaus besaßen sie zentrale Funktionen als Multiplikatoren und Transfergestalter über die Netzwerktreffen hinaus.

Die Prozessbegleitung, Organisation und Moderation der Netzwerkarbeit in Form von Netzwerktreffen wurde von wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen der beiden Universitäten verantwortet, die als Netzwerkkoordinator*innen bzw. -begleiter*innen fungierten und somit die Treffen konzipierten, organisierten, vor- und nachbereiteten, protokollierten sowie Materialien bereitstellten und Fortbildungsangebote organisierten. Die begleitenden Lehrkräfte waren in der Regel bei den Netzwerktreffen anwesend und gegebenenfalls inhaltlich und unterstützend tätig. Bei den Netzwerktreffen bestand die Herausforderung der Netzwerkkoordinator*innen in der Aktivierung und Stärkung des Informations-, Wissens- und Erfahrungsaustauschs inklusive der Identifikation, Verfügbarmachung und Ergänzung von Wissensbeständen der Netzwerkmitglieder. Zusätzliche fachliche Expertise wurde bei Bedarf hinzugezogen, wobei auf die begleitenden Lehrkräfte, Fortbildner*innen, Referent*innen und Schulentwicklungsberater*innen aus dem Regelsystem und Akteur*innen aus den wissenschaftlichen Projektteams zurückgegriffen wurde. Jede Schulleitung erhielt Informationen über die Netzwerkarbeit als fester Bestandteil der Kommunikationsstrukturen.

Die Rolle der Netzwerkkoordinator*innen bzw. -begleiter*innen umfasste neben den Aufgaben im Rahmen der Netzwerktreffen, die Abwicklung der formalen Aspekte rund um die Unterstützung der Organisation der Schulinternen Lehrkräftefortbildungen (SchiLF) wie etwa die Belange rund um das „Auf-

tragsklärungsblatt‘ und den ‚Evaluationsbogen‘. Außerdem waren sie die Verantwortlichen und Garanten für eine zielführende Kooperation und Kommunikation mit den begleitenden Lehrkräften, die die Schulentwicklungsberatung und -begleitung vor Ort in den Einzelschulen realisierten. Alle Netzwerkmitglieder, inklusive der Netzwerkkordinator*innen (= wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen) und begleitenden Lehrkräfte, verantworteten prinzipiell gemeinsam den Informations- und Erfahrungsaustausch sowohl innerhalb des Netzwerks, als auch jeweils den Informationsfluss zu den Projektschulen, den Projektteams der Universitäten und dem Regelsystem.

2.2.2 Elemente der Netzwerkarbeit

Den Ausgangspunkt für die Netzwerkarbeit bildete die sorgfältige Analyse der externen und internen Bedingungen schulischer Arbeit, wobei die empirisch begründete Netzwerkzuordnung offengelegt und vom Projektteam während des ersten Netzwerktreffens detailliert vorgestellt und erklärt wurde. Diese wurde im Sinne einer externen, deskriptiven Bestandsaufnahme dargestellt und stellte gleichsam Stärken und Entwicklungsbedarfe hervor, die das spezifische Entwicklungsprofil der Schulen eines Netzwerks kennzeichnen. Zusätzlich erhielten die Netzwerkmitglieder Informationen zur Lebenswelt ihrer Schüler*innen und wissenschaftliche Erkenntnisse zu Qualitätsmerkmalen von Schulen in vergleichbarem Umfeld.

Netzwerkmitglieder wurden im Verlauf der ersten Netzwerktreffen im Umgang mit den Daten des Netzwerks und den Daten ihrer Einzelschule und Möglichkeiten zur Nutzung dieser in konkreten Schulentwicklungsprozessen geschult. Sie wurden darin unterstützt, die Daten zu reflektieren und an ihre jeweils eigene schulspezifische Situation zu rekontextualisieren. Ziel dieser kommunikativen Validierung war es, die Ergebnisse akteurszentriert zu interpretieren, Ergebnisse zu sichern und sie in Handlungsbedarfe zu übersetzen. Netzwerkmitglieder arbeiteten in diesen Phasen mit Materialien, die die individuelle Auseinandersetzung und Rekontextualisierung der externen Evaluation fördern und zudem ohne weitere Modifikation in ähnlichen Arbeitsphasen in ihren Schulen, bspw. mit dem Kollegium oder in schulischen Gremien genutzt werden können.

Stärken und Entwicklungsbedarfe der Schulen eines Netzwerkprofils wurden während des ersten Netzwerktreffens durch das Projektteam präsentiert und anschließend im Dialog mit den Netzwerkmitgliedern zu einer gemeinsamen Diagnose verdichtet, die als Basis für anschließende Ursachenforschung und die Formulierung eines selbstgesetzten, geteilten Netzwerkfokus innerhalb des evidenzbasierten Rahmenprofils diente. Durch die enge Verknüpfung von empirischen und praktischen Wissensbeständen hin zu einer gemeinsam getragenen Zielvorstellung konnte eine hohe Passung verschiedener Wissensbe-

stände, bei gleichzeitiger Wahrung der einzelnen Handlungsautonomie, hergestellt werden. Die Herstellung solcher „Kohärenz“ gilt als „zentrale Bedingung für die erfolgreiche Verbreitung von Innovationen [...], da Lehrkräfte nur passende Innovationen als für sie relevant erachten“ (Gräsel & Fussangel, 2010, S. 123). Der Einbezug mehrerer Perspektiven, der prinzipielle Verzicht auf Wertungen und die Berücksichtigung der Autonomie der Akteure haben sich in diesen Phasen bewährt (Rolff, 2013) und positiv auf die Offenheit gegenüber einer gemeinsamen Entwicklungsperspektive ausgewirkt.

Um Wissens- und Erfahrungsaustausch zu initiieren und den ressourcenorientierten Blick der Mitglieder zu stärken, wurde bevorzugt auf das Expertenwissen der Netzwerkmitglieder zurückgegriffen. Zunächst wurden hierzu Stärken der einzelnen Schulen identifiziert und für das Netzwerk zugänglich gemacht. Langfristig gesehen basiert die diesbezüglich notwendige Offenheit auf Vertrauen. Da Vertrauen innerhalb des Netzwerkes erst entwickelt werden musste, mussten insbesondere in der Phase der Netzwerkentstehung eingegangene Tauschbeziehungen vorteilhaft bzw. ertragreich sein. Deswegen wurden verstärkt Methoden angewendet, die den gegenseitigen Wissens- und Erfahrungsaustausch initiierten und dessen Inhalte und Anregungen durch zusammenfassende Reflexion zum expliziten Wissensbestand machen.

Die Netzwerktreffen wurden bei Bedarf durch externe Wissensträger und Impulsgeber unterstützt. Eine thematische Fokussierung erfolgte für die jeweiligen Netzwerke auf Grundlage des datenbasierten Netzwerkthemas sowie der gemeinsam ermittelten Unterstützungsbedarfe. Alle Unterstützungsmaßnahmen wurden eingeleitet durch eine detaillierte Auftragsklärung mit Fortbildungs-Referent*innen sowie Schulentwicklungsbegleiter*innen für die Einzelschulen und systematisch in Entwicklungsplänen verankert und abschließend evaluiert.

2.3 Schulentwicklungsberatung bzw. -begleitung

Die externe Schulentwicklungsberatung stellt ein Steuerungsinstrument dar, welches darauf ausgerichtet ist, durch systematische Schulentwicklungsarbeit die Qualität der Einzelschule zu verbessern (Goecke & Tilmann, 2014). Die Begrifflichkeit der Beratung wird hierbei als eine Oberkategorie für unterschiedliche Beratungsformen, wie etwa die Supervision, Coaching oder die Moderation von Problemanalysen verstanden (Dedering et al., 2013). Ziel der Beratung ist es, die Verbesserung der Schulqualität zu unterstützen. Jene Zieldimension schließt nicht aus, dass sich die Beratung auch ausschließlich an einzelne Adressaten oder Gruppen richten kann und demnach nur ein Teil des Gesamtsystems Schule beraten werden (Arnold & Reese, 2010). Die Bezugsnorm stellt jedoch stets die Schule als Ganzes dar, sodass auch Ergebnisse aus Einzelberatungen stets in den Wandel der gesamten Schule einfließen sollten.

(Schönig & Brunner, 1993). Eine solche organisationale Beratung kann durch systemische Beratungsansätze systematisiert werden (Dedering et al., 2013). In Anlehnung an das adaptierte Modell der *Organisationalen Beratung als soziales System* von Goecke (2018) kann die Interaktion zwischen Beratenden und Klienten (hier die Schule) als Beratungssystem definiert werden. Das Beratungssystem wird zum einen durch das wissenschaftliche Wissen, die Beratungsstrategien und die Beobachtungen zweiter Ordnung des Beratenden (dem Beratersystem) geprägt. Darüber hinaus fließen die Erwartungshaltungen, die Wahrnehmung über das Beratungshandeln sowie die wahrgenommenen Folgen der Beratung von Seiten der Schule (dem Klientensystem) in das Beratungssystem ein (ebd., 2018). Demnach stellt ein Beratungsverlauf eine höchst individuelle und spezifische Begebenheit dar, bei dem die Zieldimension stets in Abhängigkeit zum Beratenden und Klienten definiert werden kann.

Trotz jener individuellen Beratungsverläufe gibt es erste Erkenntnisse über externe Schulentwicklungsberatung. Bisherige empirische Ergebnisse zeigen auf, dass die Schulentwicklungsberatung ein weitverbreitetes Unterstützungsinstrument darstellt, welches bereits seit mehreren Jahren von Schulen in Anspruch genommen wird (Dedering et al., 2013; Adenstedt, 2016). Die Ergebnisse einer landesweiten Schulleitungsbefragung im WiBB-Projekt (Wie Beraten die Berater und Beraterinnen) können erstmalig empirische Ergebnisse hinsichtlich objektivierbarer Rahmenbedingungen von externer Schulentwicklungsberatung in Nordrhein-Westfalen ausmachen. Bezüglich der Dauer von Beratung kann resümiert werden, dass Schulen häufig längerfristig angelegte Beratungen in Anspruch nehmen. Die inhaltlichen Schwerpunkte der Beratung lassen sich in den Bereichen der Unterrichtsentwicklung sowie der Organisations- und Personalentwicklung verorten. Darüber hinaus kann die Studie einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Niveau von Schulentwicklung einer Schule und Beratung nachweisen. So zeigt sich, dass Schulen mit einem höheren Niveau der Schulentwicklung eine höhere Affinität zu Beratung aufweisen (Dedering et al., 2013; Goecke, 2018). Jener Befund wirft die Frage auf wie es um den Zusammenhang von Schulen in herausfordernden Lagen, „die sich mit besonderen strukturellen Herausforderungen auseinandersetzen müssen“ (Goecke, 2018, S. 397), und Schulentwicklungsberatung steht?

Einen theoretischen Zugang stellt nach Dedering (2017) ein kontextsensibler und integrativer Beratungsansatz dar. Eine kontextsensible Beratung beinhaltet eine individuelle Anpassung der Beratung an die Gegebenheiten der Einzelschule. Sie beinhaltet demnach zum einen eine passgenaue Entwicklung von Schulentwicklungszielen und -maßnahmen sowie darüber hinaus eine Anpassung der Beratungsziele im Beratungsprozess, sodass stetig die individuellen Problemlagen und Potenziale der Schule im Beratungsverlauf Berücksichtigung finden (ebd., 2017). Der integrative Beratungsansatz beinhaltet ein Beratungsteam von einem schulnahen und schulfernen Beratenden. Schulnahe

Beratende meint hierbei Akteure, die an einer Schule arbeiten bzw. gearbeitet haben. Schulferne Beratende weisen einen anderen professionellen Hintergrund auf, sodass sie durch ihren externen Blick auf den Beratungsverlauf andere Impulse einbringen können, als die schulnahe Beratung, welche den Beratungsprozess durch ihr internes Wissen bereichert (ebd., 2017).

Schulentwicklungsbegleitung im Potenziale-Projekt

Im Potenziale-Projekt stellt die Schulentwicklungsbegleitung (sogenannte ‚Begleitende Lehrkräfte‘) die dritte Projektkomponente dar. Die Beratung und Begleitung von Schulen durch Schulentwicklungsbegleiter*innen stellt eine Art der externen Schulentwicklungsberatung dar. Die Schulentwicklungsbegleiter*innen sind Lehrkräfte, die aktiv an Schulen tätig sind. Darüber hinaus handelt es sich um Lehrkräfte aus den Kompetenzteams sowie um Lehrkräfte mit zusätzlichen Qualifikationen im Bereich der systemischen Beratung. Alle Schulentwicklungsbegleiter*innen weisen demnach Erfahrungen im Umgang mit Beratung von Schulen auf.

Insgesamt waren sieben Schulentwicklungsbegleiter*innen im Projekt tätig. Jedem datengestützt ermittelten Netzwerk wurde eine Person als Schulentwicklungsbegleiter*in zugeordnet. Jede Schulentwicklungsbegleitung unterstützte demnach im Zeitraum von drei Projektjahren fünf bis sieben Schulen in der einzelschulischen Entwicklungsarbeit. Neben mindestens drei Vor-Ort-Besuchen der Schulen pro Schuljahr nahm die Schulentwicklungsbegleitung zudem an den viermal jährlich stattfindenden Netzwerktreffen teil. Die Organisation und inhaltlichen Ausgestaltung der Netzwerktreffen oblag der jeweiligen Netzwerkkoordinatorin (einer wissenschaftlichen Projekt-Mitarbeiterin), wurde jedoch durch den stetigen Austausch der wissenschaftlichen Mitarbeiterin und der Schulentwicklungsbegleitung befruchtet. Um die gemeinsame Zusammenarbeit, die Rollenklärung sowie die inhaltliche Aufgabenverteilung zwischen der externen Begleitung und der wissenschaftlichen Mitarbeitenden festzulegen wurde zum Projektbeginn ein gemeinsames Rollenklärungsblatt entwickelt. Das Dokument beschreibt ausführlich die Ziele und Arbeitsschwerpunkte der Schulentwicklungsbegleitung und die Kooperation zwischen der Netzwerkmoderatorin und dem Begleitenden mit den Projektschulen (vgl. hierzu Kamski, Kamarianakis & Hennen in diesem Band).

Die Ziele der Schulentwicklungsbegleitung im Potenziale-Projekt sind sehr vielfältig. Neben der Begleitung und Moderation von Zielfindungsprozessen und der Mitbestimmung von kurz-, mittel- und langfristigen Zielen sowie der Initiierung von Schulentwicklungsmaßnahmen unterstützt die Begleitung zudem bei der Interpretation der ermittelten Daten, der Suche nach passgenauen Fortbildungsangeboten sowie dem Transfer von Wissen aus den Netzwerktreffen in die Einzelschule. Des Weiteren obliegt ihm die Pflege des sogenannten

Schulentwicklungsportfolios, zur Dokumentation und Wissensweitergabe des aktuellen Schulentwicklungsverlaufes an das Projektteam. Die Strukturierung der unterstützenden Zielstellungen sowie die daraus abgeleiteten und initiierten Maßnahmen vollzieht die Schulentwicklungsbegleitung durch die Umsetzung eines kontextsensiblen und integrativen Beratungsansatzes.

2.4 Wissenstransfer in Fortbildungen und im Schulnetzwerk

Soll nachhaltige Qualitätsverbesserung in Schulen erreicht werden, wird Wissenstransfer erforderlich, sowohl zu den Gestaltungsfeldern, in denen die Schul- und Unterrichtsqualität verbessert werden soll (fachliche, didaktische und schulpädagogische Fortbildung), als auch zu den zu beherrschenden Verfahren und Strategien von Schulentwicklung (Steuerungs- und Prozesswissen) und im Change Management. Denn in den inhaltlichen Gestaltungsfeldern hängen Entwicklungsbedarfe auch mit fehlenden Kenntnissen oder Kompetenzen in Teilen des Kollegiums zusammen, so dass Neues dazugelernt werden muss, um Problemlösungen und erfolgreiche und innovative Ansätze einzuführen. Schulentwicklungskapazität (= Wissen und Fähigkeit zu systematischer Schulentwicklungsarbeit) müssen Schulen erlangen, um auch nach begleiteten Modellprojekten selbst Qualitäts- und Veränderungsmanagement zu betreiben. Wissenstransfer erfolge im Projekt auf dreierlei Weise:

- a) im Schulnetzwerk durch Transfer von Schulentwicklungswissen sowie von Transfer neu generierten Wissen in der netzwerkinternen Entwicklungsarbeit (Ansätze, Konzepte, Problemlösungen) in die Einzelschule, wobei hier die Schulentwicklungsbegleitung eine entscheidende Rolle spielte;
- b) über Fortbildungen, Trainings und Coaching für die Einzelschule, die bedarfsgerecht und problembezogen gewährt wurden und sowohl inhaltlichen Wissenstransfer in pädagogischen und fachlichen Feldern als auch Wissenstransfer zu Schulentwicklungsverfahren und -strategien;
- c) über die Fortbildung in Form der ‚Potenziale-Akademie‘ als Wissenstransfer zu Schul- und Change-Management (z. B. für Schulleitungen und Steuergruppen) und zu speziellen Queraufgaben der Schulen (Schulkonzepte, Öffentlichkeitsarbeit etc.).

Wissenstransfer setzt den Transfer einer Neuerung für ein System, eine Gruppe, Teilgruppe oder Einzelperson voraus. Unter „Transfer von Innovationen“ wird in der Bildungsforschung die Verbreitung wissenschaftlich fundierter Innovationen im Bildungssystem verstanden (Gräsel, 2010, S. 7). In neueren Analysen werden Befunde aus den 1920er und 1930er Jahren bestätigt, dass sich Innovationen im Bildungsbereich vergleichsweise langsam verbreiten und die Beharrungskräfte besonders groß sind (Rogers & Schoemaker, 1971). Letztend-

lich werden verschiedene Gründe diskutiert, weshalb es zu einer Innovations-trägheit des Bildungssystem, insbesondere des Schulsystems, kommt. Als Hin-derungsgründe für den Transfer werden beispielsweise ein Mangel an ‚Change Agents‘, das Fehlen einer anerkannten wissenschaftlichen Autorität im Bil-dungsbereiche sowie ein Fehlen ökonomischer Anreize für Veränderungen gesehen (Gräsel et al., 2006). Sicher ist, dass im Bildungsbereich kulturell ge-prägtes Wissen, tradierte Werthaltungen und Einstellung stark beeinflussen, ob und auf welche Weise wissenschaftsbasierte Innovationen Verbreitung finden und somit ein Transfer stattfindet.

Durch das ‚designbasierte Schulentwicklungskonzept‘ von „Potenziale ent-wickeln – Schulen stärken“, mit seinen zielbezogenen und systematischen Ent-wicklungsansätzen und Unterstützungsformaten, wurden bereits Transferstra-tegien und -prozesse auf der Ebene der Lernarbeit in den Schulnetzwerken und der Schulentwicklungsbegleitung (a), der Schulinternen Fortbildungen (b) und der Fortbildungen im Rahmen der ‚Potenziale-Akademie‘ (c) berücksichtigt. Es ging dabei um Aspekte wie ‚Wissenstransfer‘, ‚Lerntransfer‘ oder um den ‚Transfer von Maßnahmen‘, die in den Designentwicklungsprozess einbezogen wurden. Zu bedenken gilt es jedoch, dass bei diesen Begriffen verschiedene Bedeutungen von Transfer zu berücksichtigen sind, da sie unterschiedliche Komplexitäten beinhalten und dennoch miteinander verwoben sind. Transfer im Schulbereich bedeutet folglich mehr und bezeichnet somit „einen interakti-ven Prozess, in dem auf der Basis eines intendierten Handlungsansatzes mit mehr oder weniger zielbezogenen und systematischen Verfahren und Strategien versucht wird, fundierte, bewährte und ausgewählte Wissensbestände, Kon-zepte, Problemlöseansätze oder Verfahren für Schulsysteme oder Schulen von einem Kontext in einen anderen in kommunikativer Weise zu übertragen“ (Holtappels, 2019, S. 276). Dabei können die Transferadressaten auch verschie-dene Ziel- und Personengruppen in den Schulen sein, wie etwa das Schulkolle-gium als Organisation, Teilgruppen wie eine Steuergruppe oder bei „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ die sogenannte ‚PeSs-Gruppe‘ und Einzelperso-nen wie die Schulleitungskräfte.

Im Zuge der Rahmenkonzeption für das Projekt wurden bereits Erkennt-nisse aus der Schulentwicklungsforschung zu Einflussfaktoren und Gelingens-bedingungen – explizit der Transferforschung – berücksichtigt. Transferstra-tegien für die verschiedenen Transferformate wurden entwickelt. Dabei ging es wie bereits aufgezeigt darum, in einem interaktiven Prozess, Wissensbestände, Konzepte, Problemlöseansätze oder Verfahren für und mit den Schulen von einem Kontext in einen anderen zu übertragen. Das im Projekt entwickelte ‚Schulentwicklungsportfolio“ (vgl. Kamski et al.in diesem Band), das unter anderem den ‚Transferbogen‘, das ‚Auftragsklärungsblatt‘ und den ‚Evalua-tionsbogen‘ für Fortbildungen enthält, stellte dafür ein wesentliches Instrument dar.

Lernarbeit im Schulnetzwerk

Bei allen Netzwerktreffen waren auch Transferphasen verbindliche Elemente. Sie dienten der Planung und Reflexion des Transfers der Netzwerkinhalte in die Einzelschule. In der Transferplanung wurden die Netzwerkmitglieder durch den Einsatz des ‚Transferbogens‘ der im Schulentwicklungsportfolio integriert ist (Kamski, 2016) unterstützt, konkrete Ziele und Vorhaben zu formulieren und deren zeitliche, organisatorische und inhaltliche Umsetzung zu planen. Bei der Reflexion des Transfers zu Beginn des folgenden Netzwerktreffens wurden die Netzwerkmitglieder dazu angeregt, die einzelschulischen Entwicklungen zu rekapitulieren und zu beschreiben. Im Fokus standen transferförderliche und -hemmende Erfahrungen sowie mögliche Unterstützungsbedarfe. Alle Netzwerkmitglieder erhielten dadurch die Gelegenheit, voneinander zu lernen und sich hinsichtlich ihrer Vorhaben und Entwicklungen gegenseitig zu beraten. Die *begleitenden Lehrkräfte*, die die Schulentwicklungsbegleitung in den Einzelschulen realisierten und an den Netzwerktreffen teilnahmen, hatten in diesem Transferprozess eine entscheidende Rolle. Sie unterstützten den Transfer der Inhalte aus den einzelnen Netzwerktreffen in die Schulen, indem sie die Themen und Erkenntnisse daraus in die Strategieentwicklungen mit den Netzwerkmitgliedern und Leitungsgremien bei den Vor-Ort-Besuchen einbezogen. Im Zuge ihrer Aufgabe, der Unterstützung der Schulen bei der Festlegung ihrer anstehenden und zukünftigen Ziele und Vorhaben, der schrittweisen Planung und Umsetzung von Entwicklungen und der inhaltlichen Planung von schulinternen Lehrkräftefortbildungen, wirkten sie als Katalysator im Transferprozess.

Fortbildungen für Einzelschulen

Jedem Unterstützungsangebot (Fortbildung, Training, Beratung, Coaching) ging eine detaillierte und verschriftlichte Auftragsklärung mittels des ‚Auftragsklärungsblattes‘ voraus, die die Maßnahme in einen größeren schulischen Entwicklungszusammenhang einordnet. So wurde verhindert, dass Unterstützungsleistungen unsystematisch erfolgen und darauf hingearbeitet, dass eine Einbettung in mittel- und langfristige Entwicklungsperspektiven erfolgte. Eine enge Verknüpfung zwischen Netzwerkinhalten und einzelschulischer Entwicklung konnte unter anderem auch durch den Einsatz derselben Referent*innen in Netzwerken und Schulen begünstigt werden.

Für die SchiLFs (Schulinternen Fortbildungen) wurde neben dem ‚Auftragsklärungsblatt‘ ein weiteres Instrument entwickelt. Einerseits fand das ‚Auftragsklärungsblatt‘ Anwendung. Dieses beinhaltet Fragen zum geplanten thematischen Inhalt, den Zielen der Veranstaltung in Kombination mit dem gesamten Schulentwicklungsprozess sowie zur organisatorischen Umsetzung und war von den Verantwortlichen in den Schulen, gegebenenfalls mit Unter-

stützung der ‚begleitenden Lehrkraft‘ auszufüllen. Die Verantwortlichen in den Schulen waren somit angehalten, sich ausführliche und intensive Gedanken zur schulinternen Fortbildung selbst, als auch im Kontext des Schulentwicklungsgeschehens zu machen. Das Instrument diente darüber hinaus als Grundlage für die Bewilligung von finanziellen Zuschüssen durch das Projekt. Andererseits wurde ein speziell für das Projekt entwickelter ‚Evaluationsbogen‘ bei allen durch das Projekt finanzierten Fortbildungen eingesetzt. Die Auswertung erfolgte an den Universitäten. Die Ergebnisse wurden im Anschluss an die Schulleitung sowie an die ‚begleitende Lehrkraft‘ übermittelt. Der darauffolgende ‚Vor-Ort-Termin‘ der ‚begleitenden Lehrkraft‘ wurde unter Einbeziehung der Evaluationsergebnisse und des ‚Auftragsklärungsblattes‘ genutzt, die Veranstaltung „nachzubespochen“. Der Transfer von Erkenntnissen wurde so auf verschiedenen Ebenen berücksichtigt und fand kreisförmig statt.

Fortbildungen im Rahmen der ‚Potenziale-Akademie‘

Schulen können als selbstreferentielle Systeme bezeichnet werden, die dazu neigen externes Wissen zunächst eher auszublenden, abzuwehren und nicht aufzugreifen, wenn externe Anregungen aktuell als eher wenig anschließbar empfunden werden (Gräsel et al., 2006). Eine Intervention von außen wird mancherorts überdies als Gefährdung der Selbststeuerungsfähigkeit gedeutet. Speziell der Schulleitung und der Kooperation im Kollegium wird bei der Übernahme bzw. dem Transfer von Wissen und Neuerungen eine hohe Bedeutung zugeschrieben. Transfer von Erkenntnissen und Wissen hat am ehesten eine Chance, wenn in den Einzelschulen förderliche Bedingungen für die Aufnahme und produktive Verarbeitung bestehen und wenn zumindest ansatzweise Kapazitäten organisationalen Lernens in den Schulen etabliert sind (Holtappels, 2019). Schulen in herausfordernden Lagen stehen diesbezüglich vor besonderen Herausforderungen. Vor diesem Hintergrund wurde im Rahmen des Projektes die sogenannte ‚Potenziale-Akademie‘ ins Leben gerufen, in der begleitend zur Lernarbeit in den Netzwerken, zur Schulentwicklungsbegleitung und den schulinternen Fortbildungen, eintägige Fortbildungsveranstaltungen für die Projektschulen stattfanden. Eingangs wurden speziell für die Schulleitungskräfte zwei aufeinander aufbauende Veranstaltungen zum Führungshandeln angeboten sowie eine ausdifferenzierte Fortbildungsreihe für Steuergruppen, von den Grundlagen zu Arbeitsweisen bis zu Unterrichts- und Schulentwicklung mit Hilfe der Steuergruppe, entwickelt und umgesetzt. Um der bekannten Neigung von Schulen – externes Wissen zunächst eher auszublenden und abzuwehren – entgegen zu wirken, wurden die Netzwerkmitglieder des Projektes nach ihren Wünschen und Erfordernissen im Hinblick auf Fortbildungsveranstaltungen befragt. Darauf basierend wurden für das Folgejahr in der ‚Potenziale-Akademie‘ thematisch unterschiedliche Veranstaltungen

angeboten, die von *Öffentlichkeitsarbeit* über *Resilienz* und *Bildungssprache als Instrument für Schulerfolg*, bis zu *Hospitationsreisen zu Preisträgerschulen* reichten. Mit den Veranstaltungen speziell für Schulleitungskräfte und Steuergruppen, sollten die Selbststeuerungsfähigkeit der Schulen unterstützt und Befähigungen für organisationales Lernen in den Schulen ermöglicht werden, um so erforderliche Kenntnisse kennen zu lernen und erlangen zu können und somit förderliche Bedingungen in den Projektschulen für den Transfer von Wissen und Erkenntnissen zu schaffen.

Die Netzwerkmoderator*innen bzw. -begleiter*innen waren die zentralen ‚Change Agents‘ im Transfergeschehen. Sie konzipierten, moderierten und organisierten die Netzwerktreffen, waren die Ansprechpersonen für die begleitenden Lehrkräfte und entwickelten gegebenenfalls gemeinsam mit ihnen Strategien für die einzelne Schulentwicklungsbegleitung. Bei den Fortbildungen für die Einzelschulen achteten sie auf die Anwendung und Nutzung der Instrumente und unterstützten die Akteur*innen in den Schulen gemeinsam mit den begleitenden Lehrkräften bei Bedarf. Die Überzeugungsarbeit bei den Projektschulen, sich für Veranstaltungen bei der Potenziale-Akademie anzumelden, wurde von ihnen geleistet. Sie agierten und wirkten gemeinsam mit den begleitenden Lehrkräften als Lotsen und Lenkende in einem „geführten Prozess“.

3 Zusammenführung der Programmkomponenten zur Initiierung und Begleitung von Schulentwicklungsprozessen

„Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ hat parallel zur Netzwerkebene einzelschulische Entwicklungsprozesse in den Blick genommen, da die Forschung zeigt, dass vielfach Schwierigkeiten bezogen auf den Transfer von Netzwerkinhalten in Schule hinein beobachtet werden konnten, wenn sich Unterstützungsangebote und Arbeitsprozesse (zunächst) nur auf Netzwerkstrukturen beziehen. Die Netzwerkarbeit hat den Teilnehmenden die Möglichkeit der datengestützten Ideengenerierung für einzelschulische Entwicklungen geboten. Diese Ideen wurden zumeist unterschiedlich ausdifferenziert. Um den Transfer von Netzwerkipulsen in die Einzelschule zu unterstützen und die Aktivierung weiterer schulischer Akteure zu forcieren, wurde im Projekt eine Prozessbegleitung auf Einzelschulebene realisiert. Diese einzelschulische Begleitung wurde durch die Kooperation mit QUA-LiS durch die Bereitstellung von sechs begleitenden Lehrkräften – eine je Netzwerk – ermöglicht. Pro Kalenderjahr erfolgen von jeder begleitenden Lehrkraft mindestens drei Besuche an fünf bis sieben Einzelschulen.

Im Mittelpunkt standen Zielfindungsprozesse und die Festlegung kurz-, mittel- und langfristiger Ziele, die die Ausdifferenzierung und Spezifizierung von Entwicklungsideen sowie die Auswahl von transferwürdigen Inhalten er-

möglichten. Dieser Prozess erfolgte in einer formalen Gruppierung, bestehend aus der Schulleitung, den Mitgliedern der Steuergruppe und den Netzwerkteilnehmenden. Die Zusammensetzung dieser Gruppe besaß eine besondere Relevanz für die Effektivität von Schulentwicklungsarbeit. So wurde unter anderem die Schulleitung als bedeutsamer Akteur für Veränderungsprozesse in Schule verstanden. Aufgrund ihrer Position hat sie die Befugnis, Entwicklungsprozesse durch die Veränderung, Erweiterung oder Wiederherstellung organisationaler Strukturen zu begünstigen. Der Steuergruppe kommt eine ähnlich relevante Rolle zu, da sie sich unter anderem für die Entwicklung von Leitzielen einsetzt und den anstehenden Transferprozess unterstützt (Berkemeyer, 2008). Damit eine Verbindung zwischen der Netzwerkarbeit und der einzelschulischen Entwicklungsarbeit aufgebaut und erhalten werden kann, sind auch die Netzwerkteilnehmenden in dieser Gruppe präsent.

Die gemeinsame Zielfindung auf der Einzelschulebene gestaltete sich prozessorientiert und thematisierte neben den Anliegen der einzelschulischen Entwicklungsarbeit auch die vorhandenen Ressourcen der Schule sowie die Nutzung von Arbeitsgruppen und -gremien zur Förderung des Veränderungsprozesses. Die Ergebnisse der Datenerhebung dienten – ähnlich wie auf der Netzwerkebene – als Perspektivenerweiterung und als latentes Steuerungsinstrument des Zielfindungsprozesses. Die Erarbeitung von Schulentwicklungszielen wurde durch die Klärung weiterer Unterstützungsangebote ergänzt. Diese konnten sich auf Fortbildungen für das gesamte Kollegium beziehen und damit spezifische Inhalte fokussieren (*Was-Ebene*), aber auch auf Workshops und Trainings für Schulleitungen und Steuergruppen, um die Erweiterung struktureller Gefüge zu gewährleisten, die die Implementation von Inhalten stützen (*Wie-Ebene*). Falls der Veränderungsprozess eine intensivere Form der Begleitung verlangte, wurden den Schulen Schulentwicklungsberater*innen an die Seite gestellt, ermöglicht durch die Kooperation mit den Kompetenzteams NRW. Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsbegleitung wurden aufgrund unterschiedlicher Aufgabenprofile differenziert betrachtet. Die begleitende Lehrkraft war in ihrer Funktion primär als Prozessbegleitung zu verstehen.

Die Einbeziehung der Daten im Zielfindungsprozess bot die Möglichkeit der Identifikation von einzelschulischen Ressourcen und Herausforderungen, die auf der Einzelschulebene bisher nicht fokussiert und kommuniziert wurden. Der moderierte Austausch zu datengestützten Inhalten leistete zudem den Abgleich und die Erweiterung bestehender Perspektiven über die Beschaffenheit der Einzelschulsituation und ihrer Entwicklungsmöglichkeiten. Dies bot die Gelegenheit, Schulentwicklungsziele unter Einbezug von Mehrperspektivität herauszuarbeiten und zu spezifizieren. Hierzu gehört auch, Stärken und Schwächen der bisherigen Schulentwicklungsstrategien der Schulen herauszuarbeiten, erfolgreiche Strategien beizubehalten und auszubauen und weniger erfolgreiche

fallen zu lassen. Da insbesondere individuelle Einstellungen einen Einfluss auf den Umgang mit evidenzbasierten Wissensbeständen ausüben (van Ackeren et al., 2011), wurden im Zielfindungsprozess Moderationsinstrumente genutzt, die eine reflexive Haltung gegenüber evidenzbasierten Inhalten fördern. Dies kann unter anderem durch den Gebrauch von offenen Frageformaten im Moderationsprozess ermöglicht werden. Offene Fragen steuern durch thematische Setzung den Prozess, bieten den Beteiligten jedoch ebenso die Möglichkeit der individuellen Relevanzsetzung, sodass ein diskursiver Prozess entstehen kann. Sie unterstützen die Konkretisierung von Sachverhalten und fördern die Offenlegung von Konsens oder Dissens in der Gruppe. Damit unterstützen sie ebenso die Reflexion individueller Einstellungen und Deutungen (Sperling & Wasserveld-Reinhold, 2011).

Literatur

- Ackeren, I. van, Heinrich, M. & Thiel, F. (2013). Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? [Themenheft]. *Die Deutsche Schule* (12). Münster: Waxmann.
- Ackeren, I. van, Zlatkin-Troitschanskaia, O., Binnewies, C., Clausen, M., Dormann, C. & Preisendörfer, P. et al. (2011). Evidenzbasierte Schulentwicklung. Ein Forschungsüberblick aus interdisziplinärer Perspektive. *Die Deutsche Schule*, 103(2), 170–184.
- Adenstedt, K. (2016). *Schulentwicklungsberatung. Zwischen staatlicher Steuerung und einzel-schulischer Entwicklung; Untersuchungen zu Bedarf und Gestalt eines Unterstützungsinstrumentes*. Dissertation. Verlag Julius Klinkhardt.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1999). *Die lernende Organisation: Grundlage, Methode, Praxis*. 3. Auflage, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brown, C. & Poortman, C. L. (2018). *Networks for learning: Effective collaboration for teacher, school and system improvement*. Routledge.
- Dalin, P. (1999). *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*. Neuwied/Kriftel: Luchterhand.
- Arnold, E. & Reese, M. (2010). Externe Beratung. In T. Bohl, W. Helsper & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschung – Praxis* (8443: Schulpädagogik, 1. Aufl, S. 298–302). Stuttgart: UTB.
- Berkemeyer, N. (2008). Transfer von Innovationen – eine organisationstheoretische Reflexion. In N. Berkemeyer, W. Bos, V. Manitius & K. Müthing (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven* (Band 1, S. 271–281). Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Järvinen, H., Manitius, V., Müthing, K. & van Holt, N. (2010). Schulreform durch Innovationsnetzwerke – Entwicklungen und Bedingungen. In N. Berkemeyer, W. Bos & H. Kuper (Hrsg.), *Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen* (Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 3, S. 213–235). Münster: Waxmann.
- Bremm, N., Eiden, S., Neumann, C., Webs, T., van Ackeren, I. & Holtappels, H. G. (2017). Evidenzbasierter Schulentwicklungsansatz in herausfordernden Lagen. Zum Potenzial der Integration von praxisbezogener Forschung und Entwicklung am Beispiel des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen Stärken“. In V. Manitius & P. Döbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 140–158). Münster: Waxmann.

- Bremm, N., Klein, E. D. & Racherbäumer, K. (2016). Schulen in „schwieriger“ Lage?! Begriffe, Perspektiven und Forschungsbefunde. *Die Deutsche Schule*, (4), 323–340.
- Bryk, A., Gomez, L. M., Grunow, A. & LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve. How America's schools can get better at getting better*. Cambridge/MA: Harvard Education Press.
- Chapman, C. (2008). Towards a framework for school-to-school networking in challenging circumstances. *Educational Research*, 50(4), 403–420.
- Creemers, B. P. M. & Kyriakides, L. (2012). *Improving quality in education. Dynamic approaches to school improvement*. London & New York: Routledge.
- Dalin, P. (1999). *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*. Neuwied/Kriftel: Luchterhand.
- Dalin, P., Rolf, H.-G. & Buchen, H. (1995). *Institutioneller Schulentwicklungsprozess. Ein Handbuch*. Bönen: Kettler.
- Dederling, K. (2007). *Schulische Qualitätsentwicklung durch Netzwerke. Das Internationale Netzwerk Innovativer Schulsysteme (INIS) der Bertelsmann Stiftung als Beispiel* (Schule und Gesellschaft, Bd. 37, 1. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften.
- Dederling, K. (2017). Externe Schulentwicklungsberatung als Unterstützungsansatz. In V. Manitus & P. Döbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (Beiträge zur Schulentwicklung, S. 159–175). Waxmann.
- Dederling, K., Tillmann, K.-J., Goecke, M. & Rauh, M. (2013). *Wenn Experten in die Schule kommen. Schulentwicklungsberatung – empirisch betrachtet*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01402-5>
- Demski, D., Rosenbusch, C., van Ackeren, I., Clausen, M. & Schmidt, U. (2012). Steuerung von Schule durch evidenzbasierte Einsicht? Konzeption und erste Befunde des Forschungsverbundes EviS. In S. Hornberg & M. Parreira do Amaral (Hrsg.), *Deregulierung im Bildungswesen* (S. 131–150). Münster: Waxmann.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90169-5>.
- Glesemann, B. & Järvinen, H. (2015). Schulische Netzwerke zur Unterstützung der Einführung und Konzeption des Ganztags an Gymnasien. In H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), *Auf dem Weg zur Ganztagschule. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In* (S. 129–151). Münster: Waxmann.
- Goecke, M. (2018). *Schulentwicklung durch Beratung*. Dissertation. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21317-6>.
- Goecke, M. & Tillmann, K.-J. (2014). Wenn Berater in die Schule kommen – Schulentwicklungsberatung als Stütze innovativer Schulen? In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel* (S. 219–240). Münster: Waxmann.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 7–20.
- Gräsel, C. & Fussangel, K. (2010). Die Rolle von Netzwerken bei der Verbreitung von Innovationen. In N. Berkemeyer, W. Bos & H. Kuper (Hrsg.), *Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen* (Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 3, S. 117–131). Münster: Waxmann.

- Gräsel, C., Jäger, M. & Willke, H. (2006). Konzeption einer übergreifenden Transferforschung unter Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. In R. Nickolaus & C. Gräsel (Hrsg.), *Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung* (S. 445–566). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Hargreaves, A. (2004). Distinction and Disgust: The emotional politics of school failure. *International Journal of Leadership in Education*, 7 (1), 27–41.
- Harris, A. & Chapman, C. (2004). Improving schools in difficult contexts: Towards a differentiated approach. *British Journal of Educational Studies*, 52 (4), 417–431.
- Heinrich, M. (2013). Bildungsgerechtigkeit für alle! – aber nicht für jeden? In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu „PISA“* (Bd. 100, S. 181–194). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3_9.
- Hillebrand, A., Webs, T., Kamarianakis, E., Holtappels, H. G., Bremm, N. & Ackeren, I. van (2017). Schulnetzwerke als Strategie der Schulentwicklung: Zur datengestützten Netzwerkzusammenstellung von Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. *Journal for Educational Research online* 9 (1), 118–143.
- Hochbein, C. (2012). Relegation and Reversion: Longitudinal Analysis of School Turnaround and Decline. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 17(1–2), 92–107. <https://doi.org/10.1080/10824669.2012.636728>.
- Holtappels, H. G. (2004a). Schulprogrammwirkungen und Organisationskultur. Ergebnisse aus niedersächsischen Schulen über Bedingungen und Wirkungen. In: H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme. Instrumente der Schulentwicklung* (S. 175–194). Weinheim/München: Juventa.
- Holtappels, H. G. (2004b). Prozessformen für gelingende Schulprogrammarbeit in der Praxis. In: H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme. Instrumente der Schulentwicklung* (S. 245–261). Weinheim/München: Juventa.
- Holtappels, H. G. (2008). Failing Schools – Systematisierung von Schultypologien und empirischer Forschungsstand Qualität von Schule. *Journal für Schulentwicklung*, 12 (1), 10–19.
- Holtappels, H. G. (Hrsg.). (2014). *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel*. Münster: Waxmann.
- Holtappels, H. G. (2019). Transfer in der Schulentwicklung. Ansätze und Gelingensbedingungen aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. *Die Deutsche Schule*, 111(3), 274–293.
- Holtappels, H. G. & Voss, A. (2008). Schulqualität. In H. G. Holtappels, K. Klemm & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben ‚Selbstständige Schule‘ in Nordrhein-Westfalen*. Münster: Waxmann, S. 62–76.
- Holtappels, H. G., Webs, T., Kamarianakis, E. & Ackeren, I. van (2017). Schulen in herausfordernden Problemlagen – Typologien, Forschungsstand und Schulentwicklungsstrategien. In V. Manitiutius & P. Dobbstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Problemlagen*. Münster, New York: Waxmann, S. 17–35.
- Huber, S. G. (2017). Besonders belastete Schulen. Merkmale, Dynamiken und Entwicklungsmöglichkeiten. Ein internationaler Überblick. In V. Manitiutius & P. Dobbstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Problemlagen*. Münster, New York: Waxmann, S. 36–62.

- Johansson, O., Jacobson, S. L., Johnson, L., Ylimaki, R. & Giles, C. (2009). Sustaining Success in an American School. A Case for Governance Change. *Journal of Educational Administration* 47 (6), 753–764.
- Kamski, I. (2016). Schulische Netzwerke für die Schulentwicklung nutzen. In K. Glasmachers & I. Kamski (Hrsg.), *Veränderungsprozesse an Schulen aktiv gestalten. Grundlagen, Methoden und Beispiele für die Umsetzung zentraler Aspekte* (S. 71–89). Köln: Carl Link.
- Koch, S. (2011). *Einführung in das Management von Geschäftsprozessen*. Berlin, Heidelberg: Springer. Verfügbar unter DOI 10.1007/978-3-642-01121-4_2.
- Mintrop, R. (2016). *Design-Based School Improvement. A Practical Guide for Education Leaders*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Mintrop, H. (2019). Designbasierte Schulentwicklung – ein kurzer Abriss. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung*. Waxmann, Münster & New York: Waxmann.
- Müthing, K., Berkemeyer, N. & van Holt, N. (2009). Fachbezogene Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Wie netzwerke entstehen. In H.-G. Rolff, E. Rhinow & T. Röhrich (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung – Eine Kernaufgabe der Schule. Die Rolle der Schulleitung für besseres Lernen* (S. 194–203). Köln: LinkLüchterhand.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. & Russ, J. (2004). Improving Schools in Socio-economically Disadvantaged Areas – A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (2), 149–175.
- Otto, J., Sendzik, N., Järvinen, H., Berkemeyer, N. & Bos, W. (2015). *Kommunales Netzwerkmanagement. Forschung, Praxis, Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Racherbäumer, K., Funke, C., van Ackeren, I. & Clausen, M. (2013a). Datennutzung und Schulleitungshandeln an Schulen in weniger begünstigter Lage. Empirische Befunde zu ausgewählten Aspekten der Qualitätsentwicklung. In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.), *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Bildungspolitik und pädagogische Praxis. Die Deutsche Schule*. 2013 (12), 226–254 [Themenheft]. Münster: Waxmann.
- Racherbäumer, K., Funke, C., van Ackeren, I. & Clausen, M. (2013b). Schuleffektivitätsforschung und die Frage nach guten Schulen in schwierigen Kontexten. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 239–267). Wiesbaden: Springer VS.
- Reynolds, D., Hopkins, D., Potter, D. & Chapman, C. (2001). *School Improvement for Schools Facing Challenging Circumstances: A Review of Research and Practice*. London: Department for Education and Skills.
- Rogers, E. M. & Shoemaker, F. F. (1971). *Communication of innovations: a cross-cultural approach*. New York: Free Press.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schönig, W. & Brunner, E. J. (1993). Einführung: Organisationen beraten. In W. Schönig & E. J. Brunner (Hrsg.), *Organisationen beraten. Impulse für Theorie und Praxis* (S. 9–30). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Senge, P. (1996). *Die fünfte Disziplin*. Stuttgart: Klett.

- Sperling, J. B. & Wasseveld-Reinhold, J. (2011). *Moderation. Effiziente Besprechungen und Projektmeetings; [die besten Methoden und Instrumente für die Praxis; auf CD-ROM: Moderationstools, Zeitpläne, Checklisten und Sofortmaßnahmen* (Haufe Praxisratgeber, 1. Aufl.). Freiburg: Haufe Verlag. Verfügbar unter http://www.wiso-net.de/document/HAUF,AHAU__9783648012802277.
- Teddlie, C., Stringfield, S. & Reynolds, D. (2000). Context issues within school effectiveness research. In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.) *The international handbook of school effectiveness research* (pp. 160–185). London: Falmer Press.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sense-making. *Organization science*, 16(4), 409–421.
- Yancovic, M. P., Torres, A. G., Figueroa, L. A., & Chapman, C. (2019). *School Improvement Networks and Collaborative Inquiry: Fostering Systemic Change in Challenging Contexts*. Emerald Group Publishing.

3. Forschungsmethodisches Design

Stephan Drucks & Tanja Webs

Das zentrale Ziel von „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ (vgl. Holtappels, van Ackeren et al. in diesem Band) ist es, mithilfe von kontextsensiblen und bedarfsgerechten Unterstützungsangeboten sowie schulischer Vernetzung, Schulentwicklungsprozesse in Schulen mit herausfordernden Standortbedingungen in der Metropolregion Rhein-Ruhr anzustoßen. Schulen werden unter Berücksichtigung ihrer Stärken und Bedarfe dazu angeregt, ihre eigene Lern- und Problemlösefähigkeit weiterzuentwickeln und ihre Ressourcen bestmöglich auszuschöpfen.

Im Rahmen des Forschungsteils zielt das Potenziale-Projekt zudem auf die Identifizierung von Wechselwirkungen zwischen schulexternen Bedingungen und schulinternen Merkmalen auf Schul- und Unterrichtsebene für die Qualitätsentwicklung von Schulen. Mit Blick auf diese Zielsetzungen war das forschungsmethodische Design im Sinne des Mixed-Methods-Ansatzes triangulativ angelegt (Kuckartz, 2012): Anhand des Schulstandortes und der Schülerleistungen wurden systematisch Schulen ausgewählt, die mit schwierigen Arbeits- und Lernbedingungen konfrontiert sind. Insgesamt startete das Potenziale-Projekt mit 36 Schulen. Zur Analyse der schulischen Ausgangslagen und der Schulentwicklungsprozesse erfolgte an den Projektschulen in den Jahren 2014/15 und 2018 eine schriftlich standardisierte Eingangs- und eine Abschlussbefragung. Die Ausgangslagenerhebung war die Basis zur Bildung der Schulnetzwerke für die Schulentwicklungsarbeit. Die Abschlusserhebung diente der Ermittlung der Entwicklungen der Projektschulen in verschiedenen Schulqualitätsbereichen sowie der Evaluation der Unterstützungsmaßnahmen, die die Schulen innerhalb des Potenziale-Projekts nutzen konnten. Die Befragungen waren multiperspektivisch angelegt, um ein möglichst umfassendes Bild der Schulrealität und der Entwicklung der einzelnen Schule im Rahmen des Potenziale-Projekts zu erhalten. Schulleitungen, Lehrkräfte, Schüler*innen und deren Eltern wurden befragt. Darüber hinaus wurden auch zum Teil die am Schulentwicklungsprozess beteiligten Personen aus dem Projektkontext interviewt. Um darüber hinaus vertiefende Erkenntnisse über die spezifischen Gelingensbedingungen von Schulentwicklungsprozessen von Schulen in herausfordernden Lagen zu gewinnen, wurden zum einen 2017/18 interviewbasierte Fallstudien mit sechs Projektschulen unterschiedlicher Schulformen durchge-

führt. Je Fallschule wurden eine Gruppendiskussion mit einem Teil des Kollegiums sowie eine mit den Netzwerkbeauftragten des Schulkollegiums und der begleitenden Lehrkraft durchgeführt, außerdem ein Einzelinterview mit der Schulleitung. Ziel der Studie war die Identifikation von Gelingensbedingungen für begleitete Schulentwicklungsprozesse in konkreten Kontexten. Zum anderen wurden über die gesamte Projektlaufzeit die Schulentwicklungsprozesse an den Projektschulen, die Schulnetzwerkarbeit sowie die Unterstützungsangebote des Entwicklungsteils des Potenziale-Projekts wissenschaftlich begleitet, dokumentiert und evaluiert. Die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Analysen werden in diesem Abschlussband je nach Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen zusammengeführt.

Im Folgenden dokumentieren wir zunächst die systematische Ziehung der Stichprobe von 36 am Potenziale-Projekt teilnehmenden Schulen in herausforderndem Umfeld der Metropolregion Rhein-Ruhr (1). Anschließend erläutern wir die quantitative Studie im Längsschnittdesign mit zwei Erhebungswellen zu Beginn und Ende des Potenziale-Projekts mit ihren diversen Instrumenten zur Erhebung von Kontext- und Inputqualität, Prozessqualität und Outputqualität (2). Dargestellt werden weiterhin Sampling und Anlage der vertiefenden, qualitativen Fallstudien (3) und schließlich die fortlaufende wissenschaftliche Begleitforschung mit Prozessdokumentation und Evaluation der Komponenten des Schulentwicklungsansatzes (4).

1 Auswahl und Zusammensetzung der Schulstichprobe

Um die beschriebenen Schultypen (vgl. van Ackeren et al. in diesem Band) empirisch abzubilden und darauf basierend die Schulstichprobe zu ziehen (zum methodischen Vorgehen vgl. Webs, Hillebrand, Holtappels, Isaac & Manitus, 2018), wurden Daten zum sozialen Einzugsgebiet der Schulen (Schräpler & Jeworutzki, 2016) und zu Schülerleistungen aus Lernstandserhebungen und Zentralen Prüfungen in Nordrhein-Westfalen genutzt¹. Die Datengrundlage setzte sich aus den an Lernstandserhebungen in Klasse 8 der Jahre 2009 (N = 175264), 2010 (N = 175080) und 2011 (N = 181275) teilnehmenden Schülerinnen und Schülern und den entsprechenden Kohorten der Abschlussjahrgänge 2011 bis 2013 der Zentralen Prüfungen in Klasse 10 im Fach Mathematik zusammen (Isaac, 2016). Berücksichtigt wurden dabei 2029 Schulen der Sekundarstufe I aus elf Städten und vier Landkreisen der Metropole Ruhr.

1 Die Ziehung der Schulstichprobe erfolgte in Zusammenarbeit mit der Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW).

Die Ergebnisqualität wurde durch die Testleistungen von Schülerinnen und Schülern in Lernstandserhebungen der Klasse 8 und durch die Abschlussnoten der Zentralen Prüfungen bzw. der Zentralklausuren der Klasse 10 im Fach Mathematik in Nordrhein-Westfalen indiziert, die Kontextbedingungen wurden durch das damals gültige Standorttypenkonzept (Isaac, 2011) indiktorisiert. Beim ehemaligen Standorttypenkonzept in Nordrhein-Westfalen, das nach wie vor bei den Ergebnisrückmeldungen der zentral administrierten Tests für „kontextsensibel“ Vergleiche genutzt wird, wurden Schulen fünf Standorttypen zugeordnet, die basierend auf dem Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Schule und dem Anteil von SGB II-Empfängerinnen und -empfängern unter 18 Jahren im näheren Schulumfeld erstellt wurden² (vgl. ebd.). Je höher der Standorttyp war, desto sozial belasteter war das schulische Einzugsgebiet. Als herausforderndes Schulumfeld galten im Projektkontext die Standorttypen 3, 4 und 5, die einen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund von mindestens 30 Prozent und einen Anteil von Personen mit Bezug von SGB II-Leistungen von mindestens 10 Prozent aufweisen (vgl. ebd.).

Schulen wurden mit Blick auf das *value-added modeling* (Goldstein & Spiegelhalter, 1996) regressionsanalytisch anhand der Standortbedingungen und der sozial-adjustierten Schülerleistungen gruppiert. Konkret wurden schulische Leistungsergebnisse der Lernenden anhand von Informationen zur Sozialstruktur des schulischen Umfelds sozial-adjustiert bzw. -kontextuiert (Fiege, 2016). Mittels multipler Regressionsanalysen wurde geprüft, inwieweit tatsächlich gemessene Beobachtungswerte (die Testleistungen) an einer Schule von den geschätzten Erwartungswerten abweichen (Isaac & Hosenfeld, 2008). In diesem Zuge wurden auf Schulebene getrennt nach Schulformen und der Anspruchsebene des Unterrichts die aggregierten Testleistungen als Prädiktoren und die Klausurnoten in Mathematik als abhängige Variable unter Kontrolle der Standorttypen vorhergesagt (jeweils über die drei verbundenen Kohorten). Die Schulen wurden anschließend in Abhängigkeit von der Höhe und dem Vorzeichen der Residualwerte unterschiedlich zugeordnet. Die dafür benötigten Referenzwerte wurden jeweils für alle Vergleichsgruppen hinsichtlich der Schulform und des Standorttyps berechnet, sodass aus der Kombination insgesamt 20 Referenzgruppen resultieren. Die Klassifizierung der Schulen erfolgte nach den folgenden Kriterien (zum statistischen Vorgehen vgl. Burkard, Isaac & Pfeiffer, 2014):

2 2017 wurde das Standorttypenkonzept aktualisiert. Die Überarbeitung betrifft im Wesentlichen die Gewichtung der Standortindikatoren anhand der Übergängerzahlen der Herkunftsgrundschulen (QUA-LiS, 2019).

- Als *unerwartet leistungsschwach* wurden Schulen betrachtet, die im Leistungsdurchschnitt mindestens ein Viertel Standardabweichung unter dem Erwartungswert der jeweiligen Vergleichsgruppe lagen.
- Als *unerwartet leistungsstark* wurden Schulen angesehen, die im Leistungsdurchschnitt mindestens ein Viertel Standardabweichung über dem Erwartungswert der jeweiligen Vergleichsgruppe lagen.
- Schulen, die dem Leistungsdurchschnitt entsprachen und nicht mehr als drei Standardfehler über oder unter dem Erwartungswert der entsprechenden Vergleichsgruppe lokalisiert waren, galten als *erwartungskonform* (eher leistungsschwach).

Basierend auf der Gruppierung der Schulen wurden nur diejenigen für eine Projektteilnahme in Betracht gezogen und im Zuge der Schulkonsequenz kontaktiert, die in der Metropolregion Ruhr den Standorttypen 3, 4 oder 5 angehören und damit in einem herausfordernden Schulumfeld arbeiten. Von insgesamt 528 Schulen in der Metropolregion Ruhr entsprachen 281 Schulen den genannten Selektionskriterien und konnten kriteriengeleitet zu einer Schulgruppe zugeordnet werden (vgl. Tabelle 1).

Ungeachtet der Schulform waren 53 Schulen erwartungskonform, 143 unerwartet schwach und 85 unerwartet stark, was die Schülerleistungen in Kombination mit den Standortbedingungen betraf. Obwohl in Standorttyp 3 Gymnasien und in Standorttyp 5 Hauptschulen überrepräsentiert waren, verteilten sich die Schulformen recht gleichmäßig auf die definierten Schulgruppen, was insbesondere die erwartungskonforme Gruppe betraf. Lediglich in der unerwartet schwachen Gruppe waren Hauptschulen und in der unerwartet starken Gruppe Gymnasien zu je einem Drittel mit einem leichten Überhang vertreten.

Tab. 1: Unerwartet leistungsschwache und unerwartet leistungsstarke sowie erwartungskonforme Schulgruppen in der Metropolregion Ruhr

Standorttyp	Schulform	Schulgruppen			Gesamt
		Schulgruppe 1: unerwartet schwach	Schulgruppe 2: unerwartet stark	Schulgruppe 3: erwartungskonform	
3	Hauptschule	7	0	2	9
	Realschule	8	4	5	17
	Gesamtschule	11	5	2	18
	Gymnasium	16	10	4	30
4	Hauptschule	7	3	3	13
	Realschule	19	4	7	30
	Gesamtschule	6	3	6	15
	Gymnasium	15	14	2	31

Standorttyp	Schulform	Schulgruppen			Gesamt
		Schulgruppe 1: unerwartet schwach	Schulgruppe 2: unerwartet stark	Schulgruppe 3: erwartungskonform	
5	Hauptschule	28	17	17	62
	Realschule	3	12	1	16
	Gesamtschule	14	8	3	25
	Gymnasium	9	5	1	15
Gesamt		143	85	53	281

Insgesamt entschieden sich 36 Schulen zur Teilnahme am Projekt (vgl. Tabelle 2): Acht Schulen gehörten der erwartungskonformen (eher leistungsschwachen) Schulgruppe an, 15 Schulen der unerwartet leistungsschwachen Gruppe und elf Schulen der unerwartet leistungsstarken Gruppe. Darunter fielen zwei Schulen, die sich außerhalb der Stichprobenziehung bereit erklärten, an dem Projekt teilzunehmen: Deren Zuordnung zu einer der beschriebenen Schulgruppen war jedoch unbekannt. Bekannt war lediglich, dass das Gymnasium und die Gesamtschule dem Standorttyp 5 zuzuordnen waren, wobei das Gymnasium im erweiterten Rhein-Ruhr-Kreis lag.

Im Vergleich zur Verteilung der Schulformen in der Metropolregion Ruhr waren in der Schulstichprobe Gymnasien über- und Hauptschulen unterrepräsentiert, was auf geplante Schulschließungen oder die Überführungen in eine Sekundarschule zurückzuführen war.

Tab. 2: Unerwartet leistungsschwache und unerwartet leistungsstarke sowie erwartungskonforme Schulgruppen der Schulstichprobe im Projektkontext

Standorttyp	Schulform	Schulgruppen				Gesamt
		Schulgruppe 1: unerwartet schwach	Schulgruppe 2: unerwartet stark	Schulgruppe 3: erwartungskonform	keine Angabe	
3	Gesamtschule		1	1		2
	Gymnasium	2	2			4
4	Hauptschule	1				1
	Realschule	1		2		3
	Gesamtschule	2	2	3		7
	Gymnasium	3	1	1		5
5	Hauptschule	4	1			5
	Realschule		2	1		3
	Gesamtschule		1		1	2
	Gymnasium	2	1		1	4
Gesamt		15	11	8	2	36

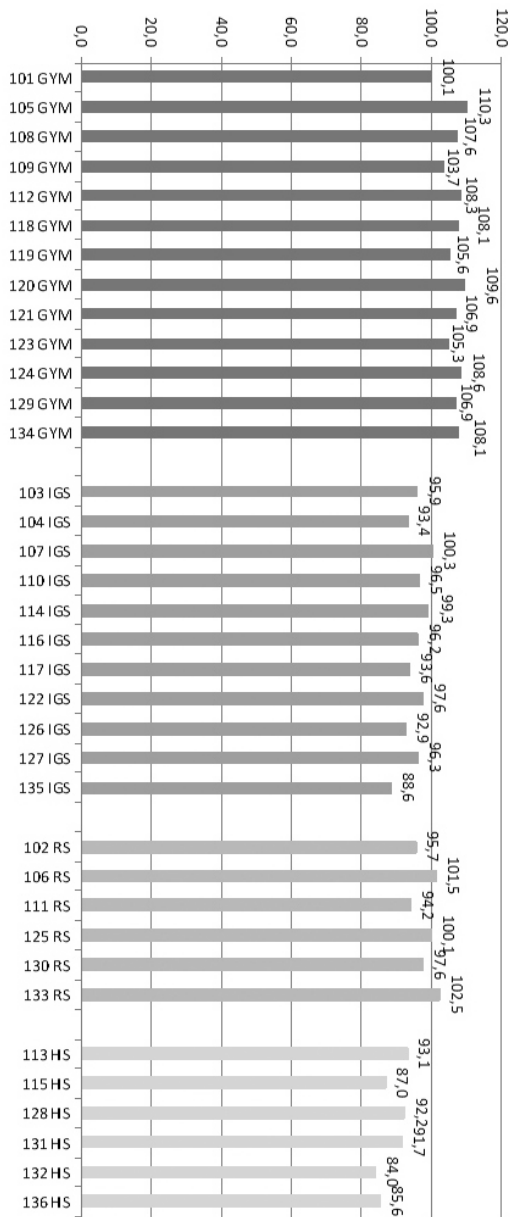
Abschließend sei noch auf drei Einschränkungen hinzuweisen, die bei der Interpretation der Analyseergebnisse zu bedenken sind:

1. Die Schulstichprobe wurde nicht zufällig gezogen. Durch die freiwillige Teilnahme fand eine Selbstselektion statt, die möglicherweise zu einer Positivselektion führte. Wenngleich neben unerwartet starken auch unerwartet schwache oder erwartungskonform schwache Schulen in herausfordernden Lagen kontaktiert wurden, nahmen vermutlich nur diejenigen Schulen an dem Projekt teil, die bereits ein Problembewusstsein entwickelt und erste Lösungsansätze erarbeitet hatten und von dem Potenziale-Projekt (weitere) Unterstützung erwarteten.
2. Die Schulstichprobe war daher nicht repräsentativ, unabhängig davon, auf welches Clustermerkmal fokussiert wurde (Schulform, Standorttyp, eine wie oben definierte Schulgruppe etc.). Aufgrund dessen ist eine Generalisierung der Ergebnisse auf Nordrhein-Westfalen oder gar über die Bundeslandgrenzen hinaus nicht zulässig.
3. Unschärfen ergeben sich zudem aus möglichen Abweichungen zwischen der Schülerkomposition und dem sozialräumlichen Umfeld der Schule. Da es keine festgelegten schulischen Einzugsgebiete gibt und Schulen frei gewählt werden können, muss die Zusammensetzung der Schülerschaft nicht zwangsläufig mit dem sozialräumlichen Schulumfeld korrespondieren. Abweichungen zeigen sich oftmals für Gymnasien zwischen den im Einzugsgebiet lebenden Kindern und Jugendlichen (die ehemals für die Berechnung des Standorttyps entscheidend waren) und den Schülerinnen und Schülern, die diese Schulen besuchen. In der vorliegenden Schulstichprobe fällt die Korrelation zwischen Standorttyp und Sozialindex, der die Schülerzusammensetzung repräsentiert, relativ hoch aus ($r = -.518$).

Betrachtet man die Schulstichprobe hinsichtlich der sozioökonomischen Schülerkomposition differenzierter, dann zeigt sich folgendes Bild:

Erwartungskonform liegt an den Gesamtschulen und an den Hauptschulen, zum Teil auch an Realschulen, der Sozialindex (Bonsen, Bos, Gröhlich & Wendt, 2010) unter dem Durchschnitt (vgl. Abbildung 1). An den Gymnasien fällt der Sozialindex wie erwartet ausnahmslos überdurchschnittlich aus, allerdings bewegen sich wenige Gymnasien dicht am Mittelwert.

Abb. 1: Sozialindex differenziert nach Schulen und gruppiert nach Schulformen (vgl. Befragung der Schüler*innen und Eltern im Potenziale-Projekt 2014/15)



Anmerkungen: N = 3235; Nmin. = 26; Nmax. = 116; Normierung: M = 100,0; SD = 20,0

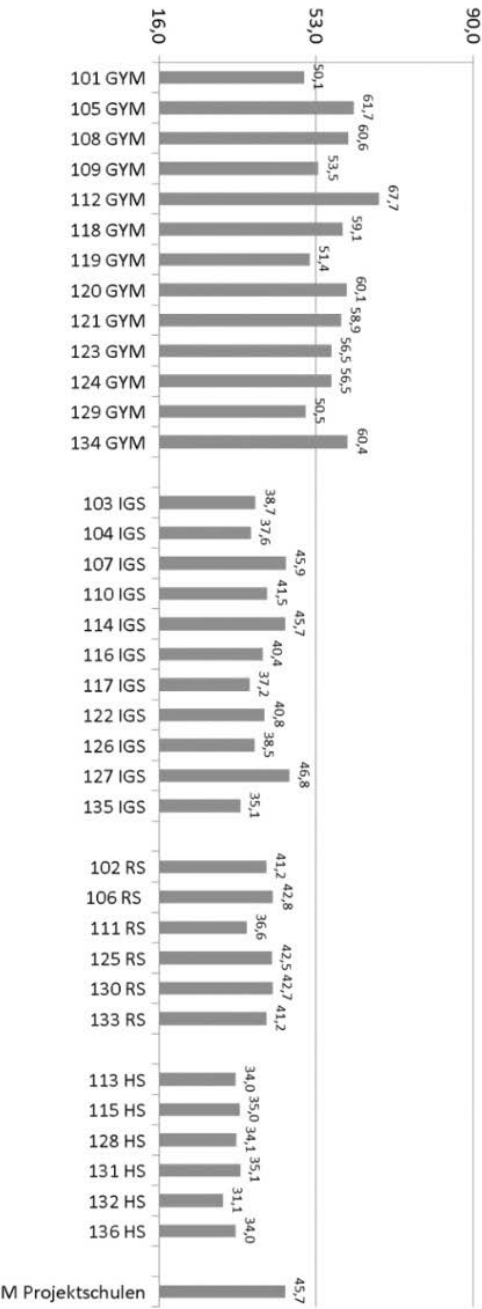
Basierend auf dem „Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status“ (HISEI) der Familien (Ganzeboom, De Graaf, & Treiman, 1992) zeigt sich, dass die Schülerschaft der Hälfte der Projektschulen aus Elternhäusern kommt, die einen HISEI zwischen 40 und 60 Indexpunkten erreichen. Hier geht ein Elternteil z. B. dem Beruf eines Polizisten/einer Polizistin oder einer Verwaltungskraft nach. Der andere Elternteil übt einen Beruf aus, der im Einkommen und Prestige im Vergleich dazu geringer ausfällt. Bei diesen Schulen handelt es sich sowohl um Gymnasien als auch Gesamt- und Realschulen. Ein Drittel der Projektschulen besuchen Schülerinnen und Schüler, deren Familien weniger als 40 HISEI-Indexpunkte aufweisen. Hier entspricht die „höchste“ Berufsangabe der Eltern z. B. dem des Briefträgers/der Briefträgerin oder dem Friseur/der Friseurin. Zu dieser Schulgruppe zählen vorrangig Haupt- und Gesamtschulen. Lediglich knapp 15 Prozent der Projektschulen beschult Kinder und Jugendliche aus Elternhäusern mit mehr als 60 HISEI-Indexpunkten. Hier korrespondiert die höchste Berufsbezeichnung der Eltern z. B. mit dem einer Lehrkraft oder eines Journalisten/einer Journalistin. Dieser Gruppe gehören ausschließlich Gymnasien an.

Mit Blick auf die Schulformen wird auch anhand des HISEI ersichtlich, dass an Haupt- und Realschulen sowie größtenteils auch an Gesamtschulen wie erwartet der sozioökonomische Status der Elternhäuser unterdurchschnittlich ausgeprägt ist, wohingegen dieser erwartungskonform an Gymnasien überdurchschnittlich ausfällt (vgl. Abbildung 2). Im Schnitt liegt der HISEI der Projektschulen unter dem PISA-Mittelwert von $M = 50,9$ (PISA, 2012).

Betrachtet man den Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler anhand des Geburtslandes von Kindern und Eltern, zeigt sich, dass ca. 45 Prozent der Lernenden an den Projektschulen einen Migrationshintergrund haben. Darunter sind rund 22 Prozent in der ersten Generation nach Deutschland zugewandert, während gut 22 Prozent in der zweiten Generation in Deutschland leben (wobei entweder beide oder ein Elternteil im Ausland geboren wurde).

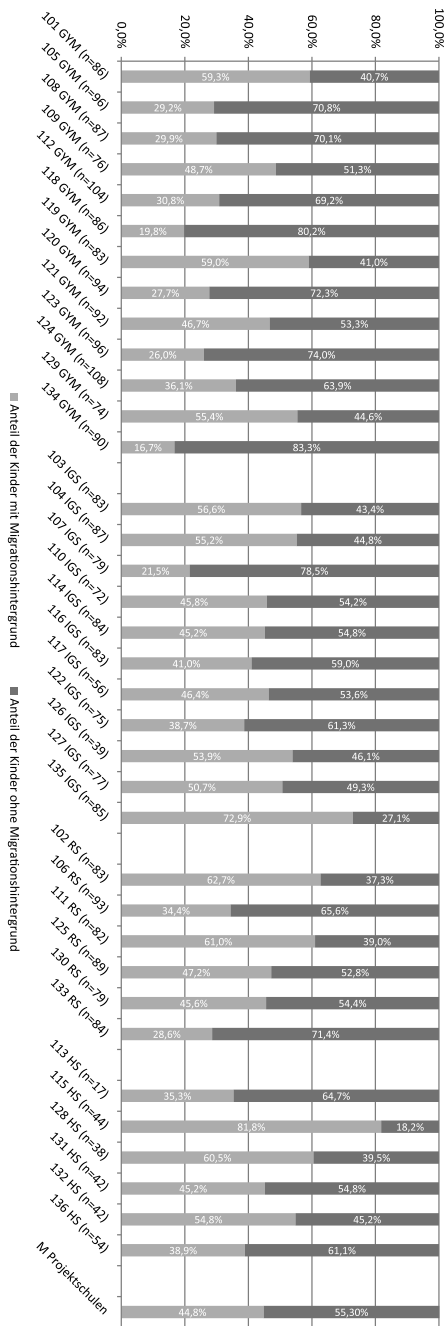
Bezüglich des Migrationshintergrundes verschwimmen die schulformbezogenen Differenzen: Tendenziell wird dennoch erkennbar, dass an Gymnasien Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund überwiegen, wohingegen insbesondere an Haupt- und Gesamtschulen entweder Lernende mit und ohne Migrationsgeschichte relativ gleich verteilt oder der Schüler*innenanteil mit Migrationserfahrung überwiegt. Allerdings ergeben sich bei den genannten Schulformen auch einige Ausnahmen, wo sich die Verhältnisse umkehren. Daran wird deutlich, dass der sozioökonomische Status nicht in der Gänze mit dem Migrationshintergrund korreliert.

Abb. 2: Sozioökonomische Herkunft der Schüler*innen (HISEI) differenziert nach Schulen und gruppiert nach Schulformen (vgl. Befragung der Schüler/innen und Eltern im Potenziale-Projekt 2014/15)



Anmerkungen: N = 2831; Nmin. = 19; Nmax. = 114

Abb. 3: Migrationshintergrund der Schüler*innen differenziert nach Schulen und Schulformen (vgl. Befragung der Schüler*innen im Potenziale-Projekt 2014/15)



Anmerkungen: N = 2739; Nmin. = 17; Nmax. = 108

2 Längsschnittstudie

Zur Erfassung der Schulentwicklungsprozesse im Potenziale-Projekt wurden Daten über das Schulumfeld und die Schulqualität zu Beginn des Projekts und nach drei Jahren erhoben. Es fanden eine Ausgangs- (2014/15) sowie eine Abschlusserhebung (2018) durch schriftlich-standardisierte Befragungen (Fragebögen) statt. Anhand der ersten Erhebung wurden die Ausgangslagen der Schulen ermittelt, die zur Netzwerkzusammenstellung und für die einzelschulische Prozessbegleitung genutzt wurden. Die Abschlusserhebung nach drei Jahren der Projektarbeit diente zur Ermittlung von Entwicklungen der Projektschulen in verschiedenen Schulqualitätsbereichen sowie zur Evaluation der Unterstützungsmaßnahmen, die die Schulen innerhalb des Projekts genutzt haben. Schulische Ausgangslagen und Entwicklungsprozesse wurden dabei multiperspektivisch aus Sicht unterschiedlicher Beteiligter erfasst: Befragt wurden jeweils Schulleitungen, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler des sechsten und achten Jahrgangs und ihre Eltern.

2.1 Rücklaufquoten

Die ursprüngliche Schultichprobe umfasste 281 Schulen der Sekundarstufe I, die den definierten Auswahlkriterien entsprachen. Für die Projektteilnahme konnten 36 gewonnen werden (12,8 %), wovon 34 mit den beschriebenen Selektionskriterien übereinstimmten (12,1 %), zwei Schulen haben, wie oben beschrieben, außerhalb der Schulakquise zum Projekt gefunden. Insgesamt zählten zu den Projektschulen 13 Gymnasien, elf Gesamtschulen, sechs Haupt- und sechs Realschulen. Im Projektverlauf sind vier Schulen ausgestiegen (drei Gymnasien und eine Hauptschule), d. h. diese Schulen haben zwar an der Eingangserhebung teilgenommen, allerdings nicht mehr an der Abschlusserhebung.

Die Quoten der Stichprobenausschöpfung variieren pro Befragtengruppe und Schule (vgl. Tabelle 3). Werden getrennt für die beiden Messzeitpunkte ausschließlich Brutto- und Nettostichproben verglichen, sinken die Rücklaufzahlen von der ersten zur zweiten Erhebung (bis auf die Schulleitungen) bei allen Befragtengruppen um rund zehn Prozentpunkte. In manchen Schulen unterschritt die Rücklaufquote bestimmter Befragtengruppen das definierte Quorum (15,0 %), was zum Ausschluss dieser Fälle bei einzelnen Analysen führt.

Auf Schulebene aggregiert haben insgesamt 33 Schulen an beiden Messzeitpunkten teilgenommen. Trendanalysen mit Schulen sind mit Daten der Schulleitungen, Schülerinnen und Schüler (aus je zwei Klassen des sechsten und achten Jahrgangs) sowie Eltern an 33 Schulen möglich, wohingegen aufgrund einer Unterschreitung der Mindestanzahl an Fällen bei Lehrkräften mit 31 Schulen Trendanalysen durchgeführt werden können. Panelanalysen auf Indi-

vidualebene sind ausschließlich für Lehrkräfte möglich, allerdings haben sich lediglich 125 Lehrpersonen an beiden Befragungen beteiligt.

Tab. 3: Rücklaufquoten über die beiden Messzeitpunkte

Befragtengruppe	MZP 1 (2014/15)			MZP 2 (2018)		
	brutto	netto	Rücklauf- quoten in % (Min./Max.)	brutto	netto	Rücklauf- quoten in % (Min./Max.)
Schulleitungen	36	36	100,0	33	31	93,9
Lehrkräfte	2207	1105	50,1 (12,5 / 92,5)	2469	984	39,9 (3,1 / 76,5)
Schülerinnen und Schüler (je zwei Klassen des 6. und 8. Jahrgangs)	3858	3183	82,5 (36,9 / 99,1)	3696	2631	71,2 (40,0 / 93,6)
Eltern	3858	2146	55,6 (7,7 / 89,0)	3696	1576	42,6 (16,8 / 70,6)

2.2 Befragungsinstrumente des Prä-Post-Designs

Die Auswahl der Untersuchungsbereiche und Variablen orientierte sich maßgeblich an (inter-)nationalen Forschungsarbeiten zur Schulqualität und -effektivität unter besonderer Berücksichtigung von Studien zu guten bzw. effektiven Schulen in herausfordernden Lagen (vgl. van Ackeren et al. in diesem Band). Die Ergebnisse werden in einschlägigen Schulqualitäts- bzw. -effektivitätsmodellen mit der bekannten Context-Input-Process-Output-Logik (kurz: CIPO) zusammengefasst (vgl. z. B. Scheerens, 1990; Scheerens & Bosker, 1997). Übereinstimmend zeichnen sich diese Modelle dadurch aus, dass Schulqualität ein strukturell *mehrdimensionales* und zeitlich *dynamisches* Konstrukt darstellt (vgl. u. a. Ditton, 2000; Holtappels & Voss, 2006; Kyriakides & Creemers, 2008). Hinzu kommt, dass schulische Qualität als ein *differenzielles* Phänomen von den schulspezifischen Arbeits- und Lernbedingungen abhängt, die sowohl schulextern durch das Schulumfeld und die Zusammensetzung der Schülerschaft als auch schulintern durch die Gestaltung von Schule und Unterricht zustande kommen können (vgl. Racherbäumer et al. 2013).

Um die schulische Qualität von Schulen in herausfordernden Lagen möglichst differenziert abzubilden, waren die Befragungen mehrperspektivisch angelegt: Zu den Befragtengruppen zählten Schulleitungen, Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler aus je zwei Klassen des sechsten und achten Jahrgangs und ihre Eltern. In zentralen Bereichen des Schulumfeldes und der Schulqualität, z. B. die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus, wurden die Fragebögen über die Befragtengruppen hinweg parallel gehalten, sodass die Befragungsergebnisse aus unterschiedlichen Sichtweisen verglichen werden

können. Bestimmte Variablen erforderten dagegen, dass die Perspektive einer spezifischen Befragtengruppe erfasst wurde, wie z. B. die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte. Die Befragungen erfolgten standardisiert, d. h. mit geschlossenen Antwortformaten und wurden schriftlich durchgeführt.

Zur Erfassung von Entwicklungen und Veränderungen der Schulen waren die Befragungen zudem längsschnittlich angelegt: In ausgewählten Bereichen schulischer Qualität wurden die Skalen und Items über die Erhebungszeitpunkte unverändert beibehalten, sodass Vergleiche im Zeitverlauf möglich sind. Daneben enthielten die Fragebögen Fragen zur allgemeinen Schulentwicklungsarbeit sowie zur projektbezogenen Entwicklungsarbeit in der Schule, welche die Komponenten des Schulentwicklungsansatzes im Projektkontext abbildeten: Evidenzbasierung, Schulentwicklungsarbeit in Schulnetzwerken, einzel-schulische Beratung und Begleitung der Schulentwicklungsprozesse sowie weitere Unterstützungsangebote im Zuge des Wissenstransfers wie z. B. Hospitationen und Fortbildungen (vgl. Holtappels, van Ackeren et al. in diesem Band).

Bei der Fragebogenentwicklung wurde größtenteils auf elaborierte und pilotierte Skalen aus der pädagogisch-psychologischen und bildungssoziologischen Forschung zurückgegriffen, die zum Teil in der Formulierung der Items oder der Antwortoptionen adaptiert wurden. In seltenen Fällen wurden neue Skalen und Items entwickelt. Eine ausführliche Zusammenstellung aller Skalen, Indices und Items nebst statistischen Kennwerten ist in der Skalendokumentation zu finden. Alle Skalen wurden auf ihre testtheoretische Güte geprüft (Bortz & Döring, 2006). An dieser Stelle werden – entlang der CIPO-Logik – ausschließlich diejenigen Skalen, Indices und Items aufgeführt, die im Abschlussband aufgegriffen und berichtet werden.

2.2.1 Merkmale der Kontext- und Inputqualität

Kontext- und Inputbedingungen stellen die schulexternen Rahmenbedingungen von Lehr-Lern-Prozessen dar, die gar nicht oder kaum von den schulischen Akteur*innen beeinflusst werden können, allerdings die Ausgangslagen für die pädagogische Arbeit bilden (Ditton, 2000). Zu ihnen zählen u. a. das schulische Umfeld, die Zusammensetzung der Schülerschaft sowie die Ressourcenausstattung.

Im Rahmen des Potenziale-Projektes wurde die sozioökonomische und -kulturelle Zusammensetzung der Schülerschaft durch den Sozialindex erfasst, der u. a. im Kontext nationaler Schulleistungsvergleichsstudien für kontextsensible Vergleiche von Schulen bei Ergebnismeldungen genutzt wird (Bonsen, et al., 2010). Um die familiäre Ressourcenausstattung der Schülerinnen und Schüler möglichst umfassend abzubilden, wurden in Anlehnung an die bildungssoziologischen Arbeiten von Bourdieu (1983) und Coleman (1988) die drei Kapitalformen (ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital) durch

unterschiedliche Indikatoren aus der Schüler- und Elternbefragung der ersten Erhebungswelle (2014/15) operationalisiert (Tabelle 4). Zusätzlich dazu wird der Migrationshintergrund im Rahmen des Sozialindexes berücksichtigt. Im Gegensatz zur Staatsangehörigkeit beschreibt der Migrationshintergrund, ob die Eltern einer Schülerin oder eines Schülers eine Zuwanderungsgeschichte haben und welche Umgangssprache im Elternhaus gesprochen wird.

Tab. 4: Operationalisierung der Schüler*innenzusammensetzung durch den Sozialindex

Kapitalform	Indikatoren	Befragtengruppe
Ökonomisches Kapital	<ul style="list-style-type: none"> • Nettohaushaltseinkommen 	Eltern
Kulturelles Kapital <ul style="list-style-type: none"> • <i>Objektiviert</i> • <i>Institutionalisiert</i> • <i>Inkorporiert</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Buchbesitz zu Hause • Höchster Schulabschluss in der Familie • Kulturelle Aktivitäten der Eltern mit dem Kind (z. B. Besuch von Theater) 	Schülerinnen und Schüler Eltern
Soziales Kapital <ul style="list-style-type: none"> • <i>Intergenerationale Geschlossenheit</i> • <i>Funktionierendes familiäres Netzwerk / Kommunikation innerhalb der Familie</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Kontakt der Eltern zu anderen Eltern (z. B. Eltern kennen die Eltern der anderen befreundeten Kinder) • Interesse der Eltern an Aktivitäten des Kindes (z. B. Eltern wissen, wo Kinder nach der Schule hingehen) 	Schülerinnen und Schüler

Die Indikatoren des Sozialindexes wurden dabei – wie auch in anderen Studien (vgl. z. B. Bos, Pietsch, Gröhlich & Janke, 2006) – über das sog. Partial-Credit-Modell rasch-skaliert (Masters, 1982). Als Kennwert für die Modellgüte wurde der Person-Separation-Index (PSI) berücksichtigt, der die Homogenität der Items indiziert. Dieser kann analog zu Cronbachs Alpha als interne Konsistenz interpretiert werden. Der PSI-Wert belief sich auf einen Wert von PSI = 0.70, was auf eine ausreichende Messqualität des Sozialindexes hinwies. Die individuellen Werte wurden auf Schulebene aggregiert und normiert ($M = 100$; $SD = 20$). Ein höherer Indexwert steht für eine eher privilegierte Zusammensetzung der Schülerschaft, während ein geringerer Wert eine eher benachteiligte Schülerkomposition indiziert.

2.2.2 Merkmale der Prozessqualität

Faktoren auf Ebene der Prozessqualität, auch Gestaltungsqualität genannt, umfassen alle innerschulischen Einflussgrößen auf Ebene der Schule, wie z. B. Lehrerkoooperation, und auf Ebene des Unterrichts, wie z. B. kognitive Aktivierung. Die Prozessqualität hängt mit dem Unterrichtsgeschehen direkt oder indirekt zusammen und kann von der Schule selbst gestaltet werden (Kyriakides & Creemers, 2008).

Die schulischen Gestaltungsmerkmale wurden im Kontext des Projekts insbesondere aus Sicht der Lehrenden und/oder aus Sicht der Lernenden erfasst. Vor allem bei der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus kommen zusätzlich zu den Sichtweisen der Lehrpersonen noch die Perspektiven der Eltern hinzu. Merkmale des Schulleitungshandelns, des Arbeitsklimas im Kollegium, des Belastungserlebens, der Kooperation im Kollegium sowie Aktivitäten der Schul- und Unterrichtsentwicklung wurden primär von Lehrkräften eingeschätzt. Hierzu zählt auch die projektbezogene Schulentwicklungsarbeit. Einschätzungen zu Dimensionen der Unterrichtsqualität wurden fast ausschließlich von Schülerinnen und Schülern eingeholt. Das Schulklima wurde sowohl aus Schüler- als auch aus Lehrersicht erfasst. In Tabelle 5 sind statistische Kennwerte und die Reliabilität der berücksichtigten Skalen mit Itembeispiel und Antwortformat aufgeführt. Alle Skalen erwiesen sich als ausreichend intern konsistent ($\alpha \geq .600$).

Tab. 5: Übersicht über die im Abschlussband berichteten Skalen

				1. Erhebungswelle				2. Erhebungswelle			
Nr.	Skala (Befragtengruppe)	Beispielitem (Itemanzahl)	Antwortformat	N	M	SD	α	N	M	SD	α
Schulleitungshandeln											
1.	Leadership for Learning (L) (Gesamtskala)	Focus on Learning. Conditions for Learning, Dialogue, Shared Leadership, Shared Accountability (5)	1. trifft nicht zu 2. trifft eher nicht zu 3. trifft eher zu 4. trifft zu					935	2,70	0,61	,895
2.	Focus on Learning ^a (L) (Subskala)	Der Schulleiter/ die Schulleiterin diskutiert mit den Lehrer(innen), wie der Unterricht effizienter gestaltet werden kann. (5)	1. trifft nicht zu 2. trifft eher nicht zu 3. trifft eher zu 4. trifft zu					916	2,17	0,72	,909
3.	Dialogue about Learning (L) (Subskala)	Der Schulleiter/ die Schulleiterin nimmt sich Zeit, in den Pausen mit Lehrkräften und Schüler(innen) zu sprechen. (4)	1. trifft nicht zu 2. trifft eher nicht zu 3. trifft eher zu 4. trifft zu					935	2,86	0,70	,794
4.	Conditions for Learning (L) (Subskala)	Der Schulleiter/ die Schulleiterin ist stets darum bemüht, dass Lehrer/innen in der Schule voneinander lernen und sich weiterentwickeln. (5)	1. trifft nicht zu 2. trifft eher nicht zu 3. trifft eher zu 4. trifft zu					928	2,65	0,72	,881
5.	Shared Leadership (L) (Subskala)	Der Schulleiter/ die Schulleiterin beteiligt oft das Kollegium bei Entscheidungsprozessen in bedeutenden Fragen der Schulentwicklung und -gestaltung. (3)	1. trifft nicht zu 2. trifft eher nicht zu 3. trifft eher zu 4. trifft zu					921	2,88	0,79	,885
6.	Shared Accountability (L) (Subskala)	Der Schulleiter/ die Schulleiterin vermittelt den Lehrpersonen erfolgreich ein Gefühl gemeinsamer Verantwortung für die Gestaltung und die Ergebnisse der Schule. (3)	1. trifft nicht zu 2. trifft eher nicht zu 3. trifft eher zu 4. trifft zu					937	2,94	0,69	,780

a Focus on Learning wird im Beitrag von Holtappels und Brücher in diesem Band als unterrichtsbezogenes Schulleitungshandeln bezeichnet.

Nr.	Skala (Befragtengruppe)	Beispielpitem (Itemanzahl)	Antwortformat	1. Erhebungswelle				2. Erhebungswelle				Quelle
				N	M	SD	α	N	M	SD	α	
Arbeits- und Schulklima												
7.	Arbeitsklima im Kollegium (L)	Die meisten Lehrer/innen unseres Kollegiums sind gern an dieser Schule. (10)	1. stimme nicht zu 2. stimme eher nicht zu 3. stimme eher zu 4. stimme zu	1070	3,05	0,42	,805	947	2,98	0,43	,816	Hollappels, 2004
8.	Affektives Commitment gegenüber der Schule (L)	Ich wäre sehr froh, auch in meinem weiteren Arbeitsleben an dieser Schule arbeiten zu können. (5)	1. trifft nicht zu 2. trifft eher nicht zu 3. trifft eher zu 4. trifft zu	1072	3,08	0,71	,893	936	3,04	0,76	,912	Felfe & Franke, 2012
9.	Kollektive Selbstwirksamkeit im Kollegium (L)	Ich glaube an das starke Innovationspotenzial in unserem Kollegium, mit dem wir auch unter widrigen Umständen Neuerungen durchsetzen können. (9)	1. stimme nicht zu 2. stimme eher nicht zu 3. stimme eher zu 4. stimme zu	1041	2,70	0,51	,897	915	2,71	0,53	,902	Schwarzer & Jerusalem, 1999
10.	Delizorientierte Haltung gegenüber Schüler*innenheterogenität (L)	Schüler*innen unserer Schule bringen kaum Fähigkeiten mit, an denen ich im Unterricht ansetzen könnte. (6)	1. trifft nicht zu 2. trifft eher nicht zu 3. trifft eher zu 4. trifft zu	1084	2,49	0,65	,866	960	2,54	0,66	,870	Bremm, 2014 Skalendokumentation PeSS, 2020 (Eigenentwicklung)
11.	Ressourcenorientierte Haltung gegenüber Schüler*innenheterogenität (L)	Ich nutze bewusst Unterrichtsmaterialen, in denen auch Personen mit Migrationsgeschichte vorkommen. (5)	1. trifft nicht zu 2. trifft eher nicht zu 3. trifft eher zu 4. trifft zu	1075	2,66	0,58	,753	952	2,68	0,56	,736	Bremm, 2014 Skalendokumentation PeSS, 2020 (Eigenentwicklung)
12.	Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung (S)	Den meisten Lehrern ist es wichtig, dass die Schüler sich wohlfühlen. (5)	1. stimme nicht zu 2. stimme eher nicht zu 3. stimme eher zu 4. stimme zu	3131	2,92	0,68	,850	2608	2,91	0,68	,834	StEG-Skalendokumentation; Quellenberg, 2009
13.	Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung (L)	Den meisten Lehrkräften ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler sich wohlfühlen. (5)	1. trifft nicht zu 2. trifft eher nicht zu 3. trifft eher zu 4. trifft zu	1065	3,20	0,42	,834	930	3,18	0,43	,851	StEG-Skalendokumentation; Quellenberg, 2009

Nr.	Skala (Befragtegruppe)	Beispielitem (Itemanzahl)	1. Erhebungswelle				2. Erhebungswelle				Quelle	
			Antwortformat	N	M	SD	α	N	M	SD		α
Belastungsleben der Lehrkräfte												
14.	Erlebte zeitliche Belastung (L)	Meine schulische Belastung schränkt meine Freizeitaktivitäten fühlbar ein. (3)	1 stimme nicht zu 2 stimme eher nicht zu 3 stimme eher zu 4 stimme zu	1095	2,51	0,77	,814	974	2,48	0,74	,785	Böhm-Kasper, Bos, Jaeckel & Weishaupt, 2000
15.	Emotionale Erschöpfung (L)	Ich fühle mich frustriert in meinem Beruf. (6)	1 nie 2 selten 3 oft 4 (fast) immer	1095	2,11	0,55	,872	971	2,11	0,57	,886	Böhm-Kasper, Bos, Jaeckel & Weishaupt, 2000
Kooperation im Kollegium												
16.	Teamarbeit mit Fokus auf Schüler*innen-lernen (L)	Im Team haben wir für die Unterrichtsgestaltung und Förderung gemeinsam Strategien zur Sicherung von Lernzuwächsen der Schüler/innen entwickelt. (6)	1 trifft nicht zu 2 trifft eher nicht zu 3 trifft eher zu 4 trifft zu	940	2,74	0,60	,846	814	2,71	0,59	,844	Skalendokumentation ADDITION; Hofhappels, 2013
17.	Lehrkräfte-Kooperation als Austausch (L)	Mit meinen Kolleg(innen) tausche ich Unterrichtsmaterialien aus. (3)	1 nie 2 1–2 mal pro Schuljahr 3 monatlich 4 wöchentlich 5 (fast) jeden Tag	1056	3,53	0,80	,802	939	3,51	0,81	,819	Dizinger & Fussangel, 2010
18.	Lehrkräfte-Kooperation als Arbeitsteilung (L)	Mit Kolleg(innen) erstelle ich gemeinsam Arbeitsblätter. (3)	1 nie 2 1–2 mal pro Schuljahr 3 monatlich 4 wöchentlich 5 (fast) jeden Tag	1062	2,26	0,88	,850	939	2,23	0,92	,867	Dizinger & Fussangel, 2010
19.	Lehrkräfte-Kooperation als Kollaboration (L)	Um ein Feedback zu erhalten, führe ich mit Kolleg(innen) Unterrichtshospitationen durch. (4)	1 nie 2 1–2 mal pro Schuljahr 3 monatlich 4 wöchentlich 5 (fast) jeden Tag	1064	2,09	0,75	,612	940	2,12	0,76	,600	Dizinger & Fussangel, 2010

			1. Erhebungswelle					2. Erhebungswelle					
Nr.	Skala (Befragtengruppe)	Beispielitem (Itemanzahl)	Antwortformat	N	M	SD	α	N	M	SD	α	Quelle	
Aktivitäten der Schul- und Unterrichtsentwicklung													
20.	Schulentwicklungsaktivitäten in den letzten zwei Jahren (L)	Schulentwicklungsarbeit im Kollegium: Durchführung von kollegiumsinternen Fortbildungstagen zur Schulprogrammarbeit bzw. Organisations-, Personal- oder Unterrichtsentwicklung. (6)	1 nie 2 selten 3 oft 4 (fast) immer	1006	2,58	0,47	,779	872	2,58	0,50	,793	Holtappels, 2004	
21.	Unterrichtsentwicklungsaktivitäten in den letzten zwei Jahren (L)	Systematische Sammlung und Erarbeitung von Lehr-Lern-Material. (12)	1 nie 2 selten 3 oft 4 (fast) immer	1008	2,29	0,55	,858	867	2,25	0,59	,890	Holtappels, 2004	
22.	Umfang der Nutzung interner Evaluationsergebnisse (Index) (L)	Innerhalb der Schule/ des Unterrichts eingesetzte Tests (z. B. Kompetenztests, diagnostische Tests). (4)	1 gar nicht 2 in geringem Umfang 3 in großem Umfang 4 in sehr großem Umfang	736	2,23	0,63	/	683	2,28	0,68	/	EVS – Evidenzbasiertes Handeln im schulischen Mehreren Mehr	

			1. Erhebungswelle				2. Erhebungswelle					
Nr.	Skala (Befragtengruppe)	Beispielitem (Itemanzahl)	Antwortformat	N	M	SD	α	N	M	SD	α	Quelle
24.	Wirksamkeit der Steuergruppe (L)	Die Steuergruppe trägt wesentlich zur Erreichung der Ziele im Bereich Schulentwicklung bei. (3)	1. trifft nicht zu 2. trifft eher nicht zu 3. trifft eher zu 4. trifft zu					717	2,74	0,66	,880	Holtappels, Klemm & Rolff, 2008
25.	Innovationsbereitschaft des Kollegiums (L)	In unserem Kollegium gibt es eine große Bereitschaft, die eigenen pädagogischen Ansätze an Ergebnissen zu überprüfen. (8)	1. trifft nicht zu 2. trifft eher nicht zu 3. trifft eher zu 4. trifft zu	1053	2,66	0,49	,857	934	2,65	0,48	,849	Holtappels, 2004
Unterrichtsqualität												
26.	Leistungsbezogene Differenzierung im Unterricht (L)	Bei der Stillarbeit variere ich die Aufgabenstellungen, um Schüler(inne)n unterschiedlicher Leistungsstärke gerecht zu werden. (7)	1. nie 2. selten 3. oft 4. (fast) immer	1083	2,46	0,48	,811	963	2,50	0,47	,798	Quellenberg, 2009
27.	Effektive Zeitnutzung im Unterricht (S)	Im Unterricht langweile ich mich oft. (rekodiert) (5)	1. stimme nicht zu 2. stimme eher nicht zu 3. stimme eher zu 4. stimme zu	3124	2,35	0,61	,666	2600	2,30	0,59	,653	Quellenberg, 2009
28.	Klarheit und Strukturiertheit der Lehrperson im Unterricht (S)	Meine Lehrer erklären die Inhalte verständlich. (6)	1. stimme nicht zu 2. stimme eher nicht zu 3. stimme eher zu 4. stimme zu	3145	3,00	0,56	,775	2613	2,94	0,58	,789	SisL – Schulen in schwieriger Lage (unveröffentlichte Skaldokumentation)
29.	Kognitive Aktivierung im Unterricht (S)	Wenn wir üben, wenden wir das Gelernte oft auf andere Dinge an. (8)	1. stimme nicht zu 2. stimme eher nicht zu 3. stimme eher zu 4. stimme zu	3076	2,83	0,49	,748	2583	2,83	0,47	,727	Baumert et al., 2008

			1. Erhebungswelle				2. Erhebungswelle					
Nr.	Skala (Befragtengruppe)	Beispielitem (Itemanzahl)	Antwortformat	N	M	SD	α	N	M	SD	α	Quelle
Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus ^b												
30.	Partizipationshäufigkeit (L) (Intensität der tatsächlichen Elternbeteiligung aus Lehrer*innensicht (Index))	Tatsächliche Beteiligung: Hausaufgabenregelungen. (12)	1. gar nicht 2. selten 3. manchmal 4. häufig	712	2,67	0,58	/	802	2,20	0,62	/	Eiden, 2014 Ganzln (unveröffentlichte Skalen-dokumentation)
31.	Partizipationshäufigkeit (E) (Intensität der tatsächlichen Elternbeteiligung aus Elternsicht (Index))	Tatsächliche Beteiligung: Hausaufgabenregelungen. (12)	1. gar nicht 2. selten 3. manchmal 4. häufig	427	2,29	0,74	/	1014	1,62	0,65	/	Eiden, 2014 Ganzln (unveröffentlichte Skalen-dokumentation)
32.	Qualität der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus (L)	Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften an der Schule funktioniert gut. (6)	1. trifft nicht zu 2. trifft eher nicht zu 3. trifft eher zu 4. trifft zu	1059	2,69	0,60	,868	943	2,63	0,59	,872	Bos, Gröhllich, Dudas, Guill & Scharenberg, 2010
33.	Qualität der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus (E)	Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften an der Schule funktioniert gut. (6)	1. trifft nicht zu 2. trifft eher nicht zu 3. trifft eher zu 4. trifft zu	2069	3,20	0,62	,841	1535	3,23	0,63	,849	Bos, Gröhllich, Dudas, Guill & Scharenberg, 2010
Schulentwicklungsarbeit im Rahmen des Potenziale-Projekts												
34.	Aufbau von Schulentwicklungskapazität durch das Projekt (L)	Durch die Teilnahme unserer Schule am Projekt Potenziale entwickeln – Schulen stärken wurden Ziele für unsere Schulentwicklungsarbeit geschärft. (10)	weiß ich nicht 1. trifft nicht zu 2. trifft eher nicht zu 3. trifft eher zu 4. trifft zu					553	2,32	0,77	,956	Holtappels & Brücher, 2020 (Eigenentwicklung)
35.	Unterstützung der Lehrkräftearbeit durch das Projekt (L)	Durch die Teilnahme unserer Schule am Projekt Potenziale entwickeln – Schulen stärken habe ich konkrete Hilfe für meine schulische Arbeit erhalten. (4)	weiß ich nicht 1. trifft nicht zu 2. trifft eher nicht zu 3. trifft eher zu 4. trifft zu					593	2,00	0,81	,918	Holtappels & Brücher, 2020 (Eigenentwicklung)

b Die Skalen Partizipationshäufigkeit und Qualität der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus aus Lehrkräfte- und Elternperspektive werden im Beitrag von Eiden in diesem Band als Kooperationshäufigkeit und Kooperationszufriedenheit bezeichnet.

Nr.	Skala (Befragtengruppe)	Beispielitem (Itemanzahl)	Antwortformat	1. Erhebungswelle				2. Erhebungswelle			
				N	M	SD	α	N	M	SD	α
36.	Entwicklung in sozial-kommunikativen Bereichen durch das Projekt (L)	Durch die Teilnahme unserer Schule am Projekt Potenziale entwickeln – hat sich die Kommunikation und Kooperation im Kollegium verbessert. (4)	weiß ich nicht 1. trifft nicht zu 2. trifft eher nicht zu 3. trifft eher zu 4. trifft zu					550	1.90	0.70	.896
37.	Verbreitung innovativer Ansätze der projektbezogenen Schulentwicklungsarbeit (L)	Ich bin darüber informiert, womit sich meine Kolleginnen und Kollegen im Kontext des Projekts Potenziale entwickeln – Schulen stärken beschäftigen. (3)	1. trifft nicht zu 2. trifft eher nicht zu 3. trifft eher zu 4. trifft zu					839	2.27	0.85	.772
38.	Übernahme und Implementation innovativer Ansätze der projektbezogenen Schulentwicklungsarbeit (L)	Inhalte aus der Projektarbeit haben zur Veränderung meiner Arbeit in der Schule beigetragen. (4)	1. trifft nicht zu 2. trifft eher nicht zu 3. trifft eher zu 4. trifft zu					799	1.96	0.83	.924
39.	Nachhaltigkeit innovativer Ansätze der projektbezogenen Schulentwicklungsarbeit (L)	Die Inhalte/Ideen aus dem Projekt Potenziale entwickeln – Schulen stärken wurden an meiner Schule verankert, z. B. über Änderungen im Schulprogramm oder in Curricula. (6)	1. trifft nicht zu 2. trifft eher nicht zu 3. trifft eher zu 4. trifft zu					764	2.14	0.77	.921
40.	Lehrkräfte-Commitment gegenüber projektbezogener Schulentwicklungsarbeit (L)	Ich fühle mich dafür mitverantwortlich, die im Projekt Potenziale entwickeln – Schulen stärken initiierten Schulentwicklungsmaßnahmen durchzuführen. (4)	1. trifft nicht zu 2. trifft eher nicht zu 3. trifft eher zu 4. trifft zu					778	2.56	0.81	.871
41.	Beurteilung des Nutzens der Datenrückmeldung an die Schulen (L)	Ergebnisrückmeldung PeSS: Über die Ergebnisrückmeldung an meine Schule fühle ich mich gut informiert. (7)	1. trifft nicht zu 2. trifft eher nicht zu 3. trifft eher zu 4. trifft zu					523	2.33	0.76	.899
42.	Zufriedenheit mit der Unterstützung durch die Schulnetzwerkarbeit (Index) (L)	Die Netzwerkarbeit sollte nach Beendigung des Projektes fortgeführt werden, um die weitere Schulentwicklungsarbeit unserer Schule zu unterstützen. (2)	1. trifft nicht zu 2. trifft eher nicht zu 3. trifft eher zu 4. trifft zu					513	2.70	0.96	/

			1. Erhebungswelle				2. Erhebungswelle					
Nr.	Skala (Befragtengruppe)	Beispielitem (Itemanzahl)	Antwortformat	N	M	SD	α	N	M	SD	α	Quelle
43.	Zufriedenheit mit der Unterstützung der Schulentwicklungsbegeleitung der Schule durch begleitende Lehrkraft (Index) (L)	Die Arbeit mit der begleitenden Lehrkraft sollte nach Beendigung des Projektes fortgeführt werden, um die weitere Schulentwicklungsarbeit unserer Schule zu begleiten. (2)	1. trifft nicht zu 2. trifft eher nicht zu 3. trifft eher zu 4. trifft zu					514	2.65	0.97	/	Skalendokumentation PeSs, 2020 (Eigenentwicklung)
44.	Zufriedenheit mit der Schulentwicklungsunterstützung durch das Projekt (L)	Ich bin sicher, dass die Ressourcen unserer Schule in das Projekt gut investiert sind. (5)	1. trifft nicht zu 2. trifft eher nicht zu 3. trifft eher zu 4. trifft zu					479	2.64	0.89	.951	Skalendokumentation PeSs, 2020 (Eigenentwicklung)

Anmerkungen: L = Lehrkräfte; S = Schülerinnen und Schüler; E = Eltern

2.2.3 Merkmale der Outputqualität

Die Outputqualität, auch als Ergebnisqualität bezeichnet, beinhaltet die unmittelbaren Ergebnisse (Outputs) in Form von fachlichen Kompetenzen sowie metakognitiven und sozialen Kompetenzen (Ditton, 2000) und die langfristigen Wirkungen (Outcomes), z. B. in Form gesellschaftlicher Teilhabe (Ditton, 2000). Die Outputqualität ergibt sich zumindest teilweise aus der organisatorisch-pädagogischen Gestaltung, wird allerdings in hohem Maße von Sozialisations- und Lernbedingungen in den Familien und dem Wohnumfeld der Lernenden bestimmt (Holtappels, 2003).

Angeblickt der schulischen Herausforderungen, mit denen sich die Projekt-schulen tagtäglich konfrontiert sahen, lag das Ziel der projektbezogenen Schulentwicklungsarbeit in der Entwicklung von Kapazitäten lernender Schulen bzw. im Auf- und Ausbau organisationaler Lern- und Problemlösefähigkeit (vgl. Holtappels, van Ackeren et al. in diesem Band). Wenngleich das Schülerlernen als ultimativer Bezugspunkt der Schulentwicklung gilt, stand die fachliche Kompetenzentwicklung zunächst nicht im Analysefokus. Zieldimensionen der projektbezogenen Schulentwicklungsarbeit waren vielmehr primär in den Bereichen von Visionen und der Veränderungsmotivation, der Infrastruktur für Innovationen sowie der Verfahren und Strategien für Qualitätsentwicklung verortet (Holtappels, 2003). Die oben aufgeführten Merkmale der Gestaltungsqualität stellen folglich im Rahmen der Analysen zugleich die Zielkriterien dar.

2.2.4 Multivariate statistische Analysen und Umgang mit fehlenden Werten

Die statistischen Analysen der quantitativen Daten sind größtenteils multivariat angelegt: Entweder wird z. B. regressionsanalytisch der Einfluss mehrerer Prädiktoren auf eine abhängige Variable geprüft oder es werden beispielsweise in Strukturgleichungsmodellen das Zusammenwirken mehrerer unabhängiger und abhängiger Variablen – auch unter Berücksichtigung von Mediatoreffekten – untersucht. Wenn möglich, werden die Analysen um den sozioökonomischen Status der Schülerschaft sowie um den ersten Erhebungszeitpunkt kontrolliert.

Bei Strukturgleichungsmodellen werden fehlende Werte modellbasiert mit dem FIML-Algorithmus (full-information-maximum-likelihood) geschätzt. Dabei werden Schätzverfahren eingesetzt, die gegenüber einer Verletzung der Annahmen der Normalverteilung und der Unabhängigkeit von Beobachtungen robust sind. Die Datenanalysen wurden technisch mit SPSS und Mplus umgesetzt.

3 Qualitative Fallstudien

Vertiefende Fallstudien sollten im Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ Bedingungen des Gelingens von Schulentwicklung unter herausfordernden Bedingungen anhand konkreter Prozessverläufe identifizieren. Angestrebt wurde eine exemplarische Vertiefung des kontext-, stärken- und bedarfsorientierten Ansatzes des Potenziale-Projekts. Im Sinne der von Yin (2009, S. 18) Fallstudien zugewiesenen Aufgabe, „ein aktuelles Phänomen innerhalb seines realen Kontextes“ zu untersuchen, sollte die qualitative Studie konkrete Entwicklungsepisoden aufzeigen, wie sie von Kollegien, Schulleiter*innen und Begleitenden Lehrkräften bilanziert und dargestellt werden.

Auf diese Weise kamen günstige und hemmende Bedingungen sowie Ergebnisse des Gelingens, aber auch seine Bestimmungskriterien, als Konstruktion der Beteiligten je Fallschule zum Vorschein. Diese Konstrukte des Gelingens wurden fallvergleichend kategorisiert. Externe normative Anspruchshorizonte, die etwa aus den Bildungswissenschaften, bildungspolitischen Diskursen oder dem Potenziale-Projekt an die Schulen herangetragen wurden, kamen ihrerseits aus der Perspektive der Schulleiter*innen bzw. ihrer Adaptionsleistungen und Definitionsansprüche in den Blick.

Fallstudien erlauben eine Kontextualisierung statistischer Längsschnittanalysen und Hypothesen zu den Erklärungen statistisch quantifizierter Dynamiken und Stagnationen. Aus der Perspektive der Schulleiter*innen werden den Entwicklungsprozessen eigene, sehr spezifische Schlüsselmomente, Krisen und Durchbrüche deutlich, die gegebenenfalls durch Fragebogeninstrumente und Datenaggregation nicht abgebildet werden können.

3.1 Das Sampling

Vor der Fokussierung der Innensicht wurde bei der Fallauswahl zunächst die Perspektive des Projektteams maßgeblich. Mitte 2017 waren gelingend prozessierende Schulen als Fallschulen (n=6) sowie Pilotschulen (2) auszuwählen. Vorgängige Grundsatzentscheidung war, keine nicht-gelingenden Prozesse zu beschreiben bzw. nicht nach Misslingensbedingungen zu suchen.

Die Auswahl erfolgte relativ unabhängig von der quantitativen Ausgangserhebung. Gelingen wurde weder den (unerwartet) starken Schulen pauschal zugeschrieben, noch direkt an Schüler*innenleistungen oder anderen Merkmalen festgemacht. Es bestand noch nicht die Option, mit der, 2017 noch nicht vorliegenden, quantitativen Abschlusserhebung Gelingen im Projektzeitraum statistisch nachzuweisen.

Stattdessen wurde im ersten Schritt mit den Netzwerkmoderator*innen erfahrungs- und prozessbezogene Indikatoren des Gelingens erarbeitet. Dazu zählten z. B. eine auf Eigeninitiative frühe Aufnahme und durchgehend hohe

Dichte projektbezogener Aktivitäten, etwa Vor-Ort-Termine der Begleitenden Lehrkraft, Schulinterne Lehrkräftefortbildungen oder Teilnahme an Netzwerktreffen. Ebenso als Gelingen galten Schulgremienbildung oder kollektive Arbeit an Einstellungen zu Heterogenität. Und schließlich sollte auch dort Gelingen beschrieben werden können, wo engagierte Entwicklungsprozesse in die Bewältigung außengesteuerter Restriktionen, wie etwa eine Schulverlegung, und damit verbundener Rückschläge, einmündeten.

Mit Festlegung dieser Kriterien ergab sich eine engere Auswahl von Schulen. Zur weiteren Einschränkung wurde im zweiten Schritt mit Hilfe der Prozessdokumentationen größtmögliche Kontraste herausgearbeitet, etwa zwischen „Frühstartern“ und spät, aber dann beschleunigt projektbezogene Aktivitäten aufnehmenden Schulen. Kontrastiert wurde auch zwischen von hohem Niveau aus durchstartenden und durch externe Variablen zurückgeworfenen Schulen.

Im Zweifelsfall wurde zugunsten von Schulen der Netzwerke 3.1 und 3.2. entschieden, deren Arbeitsschwerpunkt die größte Nähe zu speziellen Forschungsfragen der Fallstudien hat, die insbesondere den Umgang mit (neuer) Heterogenität fokussieren. Zudem sind in diesen Netzwerken besonders herausfordernde Umfeldvariablen häufig.

Schließlich sollten alle Schultypen repräsentiert sein. Das hohe Gewicht der anderen Kriterien ergab, dass im Sample (vgl. Tabelle 6) Gesamtschule und Hauptschule je zweimal, Realschule und Gymnasium je einmal vertreten sind.

Den Schulen wurden Pseudonyme zugewiesen, ebenso der jeweils schulleitenden Person.

Tab. 6: Pseudonyme der Fallschulen und Schulleitungen, Schulnetzwerkzugehörigkeit und Schultyp

Maskierung	Pseudonym Schule	Pseudonym Schulleitung	Netzwerk	Schultyp
Fallschule 1	<i>Einblattschule</i>	<i>Fr. Gabel</i>	3.1***	GYM
Fallschule 2	<i>Zedernschule</i>	<i>Fr. Anrichte</i>	1.2*	RS
Fallschule 3	<i>Drachenbaumschule</i>	<i>Fr. Teller</i>	3.2***	HS
Fallschule 4	<i>Vogel-Kirschschule</i>	<i>Fr. Löffel</i>	2.2**	GS
Fallschule 5	<i>Fliederschule</i>	<i>Fr. Abseihlöffel</i>	3.1***	GS
Fallschule 6	<i>Schirmtannenschule</i>	<i>Fr. Sauciere</i>	3.2***	HS

*Lehrerkooperation in Bezug auf Individualisierung in heterogenen Lerngruppen

**Kooperative Unterrichtsentwicklung

***Ressourcennutzung (wertschätzende Haltung ggü. Heterogenität, kollektive Selbstwirksamkeit, Elternarbeit)

3.2 Methodik

Zur Portraitierung der Fallschulen wurden aus den Prozessdokumentationen (vgl. Abschnitt 4) eine Zeitleiste projektbezogener Aktivitäten (Absprachen, Netzwerktreffen, Hospitationen, Vor-Ort-Termine bis Anfang 2017) erstellt, aber auch Anmerkungen zu Besonderheiten der Schule zusammengefasst und mit fallbezogenen Daten der quantitativen Längsschnitterhebung verglichen. Zur Gewinnung originären Materials zur Innenperspektive der Schulen wurden zum Jahreswechsel 2017/18 jeweils vor Ort zwei Gruppendiskussionen und ein Einzelinterview durchgeführt. So sollten die einerseits im Kollegium und andererseits in von Schulvertreter*innen in projektbezogenen Arbeitszusammenhängen entwickelten Perspektiven aneinander abgeglichen werden können. Zur Auswertung des Materials wurde auf die Grounded Theory sowie auf die dokumentarische Methode zugegriffen.

Durchgeführte Erhebungen

In der ersten Gruppendiskussion diskutierten fünf bis neun, in der Schule unterschiedliche Funktionen innehabende, Kolleg*innen miteinander. An der zweiten Gruppendiskussion nahmen, in der Regel zwei, Netzwerkbeauftragte der Schule und die Begleitende Lehrkraft teil, die einen während des Potenziale-Projekts eingespielten Arbeitszusammenhang bilden. Die Gruppendiskussionen dauerten etwa eine Stunde. Die Schulleitung wurde einzeln telefonisch interviewt. Die Interviewdauer betrug hier etwa 30 Minuten. In einigen Fällen nehmen einzelne Personen an mehreren Gesprächen teil.

In allen drei Interviewtypen wurden selbst entwickelte Leitfäden verwendet. Überschneidende Themen sind: eine Bilanz des Projektzeitraums, die Rolle des Potenziale-Projekts, entwicklungsbedeutsame Besonderheiten von Schule, Kontext und Herausforderungen, schuleigene Perspektiven im Verhältnis zu Fremdperspektiven sowie ein Ausblick auf die Zeit nach Projektende. Andere Leitfragen variieren zwischen den Interviewformen (s. Tabelle 7).

Tab. 7: Im Rahmen der qualitativen Studie durchgeführte Gruppendiskussionen und Einzelinterviews

Teilnehmende	Teilkollegium	Netzwerk-Beauftragte + Begleitende Lehrkraft	Schulleitung
Form	Gruppendiskussion	Gruppendiskussion	Einzelinterview
Ort	VOT Schule	VOT Schule	Telefon
Dauer	Ca. 60 Minuten	Ca. 60 Minuten	Ca. 30 Minuten
Zeitraum	Ende 2017	Ende 2017	Anfang 2018
Interviewthemen			
Bilanzierung des Projektzeitraums	x	x	x
Rolle des Potenziale-Projekts	x	x	x
Besonderheiten von Schule, Kontext und Herausforderung	x	x	x
eigene Perspektiven im Verhältnis zu Fremdperspektiven	x	x	x
Ausblick auf die Zeit nach Projektende	x	x	x
Augenscheinliche Veränderungen im Projektzeitraum	x		
Entwicklungsprozess [Beispiel]	x		
Bedeutung der Zuschreibung „herausfordernde Lage“	x		
Nutzen des Netzwerks		x	
Nutzen der Zusammenarbeit [Beispiel]		x	
Neu gewonnene Perspektiven auf SE		x	x
Bedingungen vergangener Erfolge			x
Mobilisierbare externe Ressourcen			x
Favorisierte Art externer Begleitung			x

Grounded Theory beansprucht, praktische, hilfreiche Theorien zu generieren. Die Prinzipien der Grounded Theory haben Entsprechungen im Interventionskonzept des Potenziale-Projektes. Das gilt für den methodischen Verzicht auf Subsumtion empirischer Befunde unter feststehende Kategorien und normative Ansprüche sowie für das Herausarbeiten neuer Perspektiven und Kategorien im Forschungsprozess. In den im Potenziale-Projekt begleiteten Schulentwicklungsprozessen werden Evidenzen und Ansprüche mit den schulischen Akteur*innen diskursiv ausgehandelt. Dieses „Rekontextualisieren“ evaluativer Daten und programmatischer Ansprüche (vgl. Fend, 2006) wird im Forschungsprozess fortgesetzt. So werden im Beitrag von Drucks und Bremm in diesem Band Teile der in Kollegien geführten Gruppendiskussionen unter dem Gesichtspunkt *diskursiver Aneignung der herausfordernden Lage* besprochen. Zu sehen sind Kollegien bei der Herstellung einer intersubjektiven, Deutungsautonomie beanspruchenden Perspektive auf die gemeinsame eigene Geschichte und Qualität im Umgang mit zunehmender Heterogenität. Im Zuge diskursiver Auseinandersetzung mit Herausforderungen und Ansprüchen machen sie ihren konkreten eigenen Kontext geltend.

Die, mit dem Tool MAXQDA unterstützte, mehrstufige Kategorisierung des Materials ist methodologisch orientiert an Strauss und Corbin (1996). Der Einstieg mit offener Codierung der Innenperspektive wurde geordnet durch die Interview- bzw. Diskussionsleitfragen nach Entwicklungen im Projektzeitraum, nach Absichten und Möglichkeiten, nach kontextspezifischen Dispositionen und externen Einflussgrößen. Die weiteren Codierschritte sind orientiert an Forschungsinteressen wie z. B. Data-Use, die Entstehung von Kohärenz, Sense-making-Prozesse, oder reflexive Bearbeitung von Haltungen zu herausfordern den Schülerschaften.

Ein Beispiel für die Erschließung neuer Perspektiven und Kategorien ist die Thematisierung von Data-Use bzw. von Evidenz, etwa in Gestalt von Vergleichserhebungen, Qualitätsanalysen oder des PeSs-Surveys. Hier kristallisierte sich u. a. eine Differenz im Selbstbewusstsein heraus, zusammenhängend mit der Krisen(bewältigungs)-, Erfolgs- und Anerkennungsgeschichte einer Schule. Als zentrale Kategorie der Akteur*innenperspektive auf Evidenz ergaben sich: Aussagekraft und Fairness der Vergleichshorizonte von Datenerhebungen, mit Datenrückmeldungen verbundene Wertschätzung und Unterstützung (vs. Kontrolle/Belehrung) sowie Anerkennung der Einmaligkeit des Schulkontextes bzw. des eigenen Expert*innentums für den eigenen Kontext. Anschlussfähig als theoretisches Konzept ist schließlich der in Schulen geltend gemachte Anspruch auf Bedingen der Möglichkeit kohärenter Perspektiven (dazu Drucks, Bremm, van Ackeren, & Klein 2019) auf Schulentwicklung in herausfordernden Lagen.

Mit der Dokumentarischen Methode werden vertiefend Interviewpassagen interpretiert, die sich durch eine hohe Dichte an Sprecher*innenwechseln und Metaphoriken auszeichnen, um Orientierungen im Umgang mit herausfordernden Lagen herauszuarbeiten. Ein Fokus ist wiederum die Auseinandersetzung der Schulkteur*innen mit normativen Erwartungshorizonten zum Umgang mit zunehmender Heterogenität. Im in der Schule gemeinsam geteilten expliziten kommunikativen Wissen schlagen sich entsprechende Erwartungen als Orientierungsschemata nieder. Die dokumentarische Methode zielt originär auf die Identifikation des Modus Operandi der Auseinandersetzung mit Orientierungsschemata. Voraussetzungen dieses Modus Operandi liegen in implizitem, kollektiven, genauer: konjunktivem Wissen resp. in Orientierungsrahmen der Kollegien (vgl. professionalisierungstheoretische Rauschenberg & Hericks, 2018).

Die Fallstudien folgen aber zunächst methodologischen Überlegungen zur interaktiven Dimension gemeinsamer Erfahrungsräume (Bohnsack, 2017, S. 102 ff; Henn, 2018): Ein allen beteiligten Schulkteur*innen gemeinsamer Orientierungsrahmen kann nicht vorausgesetzt werden. Zudem sind für die Analyse der Adaption neuer Anforderungen in Organisation gerade auch Reibungen zwischen unterschiedlichen Orientierungen und Rahmungen von Interesse. So wird für die Fallstudien wiederum die diskursive Aneignung der herausfordernden Lage in Schule rekonstruiert als „aufwändige Herstellung von intersubjektivität in der kommunikativen Dimension“ (Bohnsack, 2017, S. 104), deren Modus Operandi vorstrukturiert ist durch gemeinsam geteilte Diskurserfahrungen. Synergien mit adressierungstheoretischen Überlegungen (Reh & Ricken, 2012; Rose & Ricken, 2018) bieten sich an: Der aktuellen Dynamik empirischer und normativer Bedingungen von Schulentwicklung korrespondiert eine Dynamik der Anerkennungsordnung. Insofern bietet die diskursive Praxis Anlässe zu Selbst- und Fremdpositionierungen der Beteiligten im Definitionskampf um jene Ordnung (Idel & Pauling, 2018). Diese Dimension ist zu untersuchen, schon weil die Gruppendiskussionen durch eine*n Mitarbeiter*in des Potenziale-Projektteams initiiert wurden. Dies wird an anderer Stelle (Drucks, 2021) zu vertiefen sein.

4 Fortlaufende Evaluation der Komponenten des Schulentwicklungsansatzes

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung des Potenziale-Projekts fand zusätzlich zur fragebogengestützten Prä-Post-Erhebung der schulischen Ausgangslagen und der Entwicklungen der Projektschulen aus Sicht unterschiedlicher Schulmitglieder fortlaufend eine schriftliche Evaluation der unter-

schiedlichen Komponenten des Schulentwicklungsansatzes aus Sicht der jeweils Beteiligten statt (vgl. Holtappels, van Ackeren et al. in diesem Band).

Neben dem regelmäßigen Feedback, das nach jedem Netzwerktreffen eingeholt wurde, wurden die Netzwerktreffen jährlich mittels eines Fragebogens aus Sicht der Netzwerkteilnehmenden evaluiert. Der Evaluationsbogen setzte sich aus Fragen zur Gestaltung der Netzwerktreffen, die wiederholt gestellt wurden, sowie aus Fragen zu einem Schwerpunktthema, das jedes Jahr wechselte, zusammen. Items zur Gestaltung der Netzwerktreffen wurden zu folgenden Dimensionen der Qualität von Netzwerkarbeit gestellt:

- Organisation und Inhalte der Netzwerktreffen (z. B. die Ziele der Netzwerktreffen werden zu Beginn der jeweiligen Veranstaltung deutlich gemacht)
- Praxisbezug und Transfermöglichkeiten der Inhalte (z. B. die besprochenen Inhalte der Netzwerktreffen greifen spezifische Herausforderungen meiner Schule auf)
- Stimmung/Atmosphäre (z. B. die Atmosphäre in den Netzwerktreffen lädt mich dazu ein, Bedarfe, Herausforderungen und Entwicklungen der Einzelschule offen anzusprechen)
- Netzwerkkoordination und -moderation (z. B. die Netzwerkmoderatorin fördert unterschiedliche Perspektiven auf ein Thema)
- Möglichkeiten der Vernetzung mit anderen Netzwerkteilnehmenden (z. B. bei den Netzwerktreffen steht genügend Zeit zum Austausch mit anderen Schulvertreterinnen und Schulvertretern zur Verfügung)
- Aufwand für die Netzwerkarbeit (Der zeitliche Aufwand, den ich im Rahmen der Netzwerkarbeit erbringe, steht für mich in einem angemessenen Verhältnis zum erlebten Nutzen)
- Allgemeine Zufriedenheit mit den letzten Netzwerktreffen, wahrgenommene Nützlichkeit und Wirksamkeit (z. B. ich konnte meine Perspektiven durch die Netzwerktreffen in diesem Schuljahr erweitern)

Schwerpunktmäßig wurde nach dem ersten Jahr Netzwerkarbeit (beim fünften Netzwerktreffen) die datenbasierte Schulentwicklungsarbeit auf Ebene der Einzelschule und auf Ebene des Netzwerks evaluiert (für Evaluationsergebnisse vgl. Eiden, Webs, Hillebrand & Bremm, 2018), nach zwei Jahren (beim neunten Netzwerktreffen) die Kooperation zwischen Projektschule und Schulentwicklungsberatung (für Evaluationsergebnisse vgl. Kamarianakis & Webs, 2019) und nach drei Jahren (bei dem 13. Netzwerktreffen) die Wahrnehmung des schulischen Sozialraumes, der Problembereiche und Unterstützungsfelder.

Zusätzlich dazu wurden jede schulinterne Fortbildung, die von dem Potenziale-Projekt gefördert wurde sowie die Fortbildungen der Potenziale-Akademie mittels eines kurzen Evaluationsbogens schriftlich evaluiert. Auch hierbei standen Fragen zur Organisation, zur inhaltlichen und methodischen Gestal-

tung, zum Praxisbezug und zu Transfermöglichkeiten sowie zur wahrgenommenen Nützlichkeit und Wirksamkeit im Vordergrund.

Auf diese Weise entstand ein Datenpool, der nicht nur die fragebogengestützte Prä-Post-Studie ergänzte, sondern den Projektmitarbeitenden fortlaufend Rückmeldungen zur Schulentwicklungsarbeit im Potenziale-Projekt lieferte.

Literatur

- ADDITION – *A Dynamic Effective Knowledge Base for Quality in Education*. Unpublished manuscript.
- Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Kunter, M., Löwen, K., Neubrand, M. & Tsai, Y.-M. (2008). *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV): Dokumentation der Erhebungsinstrumente* (Materialien zur Bildungsforschung, Band 83). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Böhm-Kasper, O., Bos, W., Jaeckel, S. & Weishaupt, H. (2000). *Skalenhandbuch zur Belastung von Schülern und Lehrern. Das Erfurter Belastungs-Inventar (EBI). Erfurter Materialien und Berichte zur Entwicklung des Bildungswesens*. Band 2. Erfurt: Pädagogische Hochschule Erfurt.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bonsen, M., Bos, W., Gröhlich, C. & Wendt, H. (2010). Der Index zur Erfassung der sozialen Komposition von Einzelschulen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Zur Konstruktion von Sozialindizes. Ein Beitrag zur Analyse sozialräumlicher Benachteiligung von Schulen als Voraussetzung für qualitative Schulentwicklung*. Zugriff am 13.04.2017, von https://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_einunddreissig.pdf.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin & Heidelberg: Springer VS.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt, Sonderband. 2, S. 183–198). Göttingen: Schwartz & Co.
- Bos, W., Gröhlich, C., Dudas, D.-F., Guill, K. & Scharenberg, K. (2010). *KESS 8. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Pietsch, M., Gröhlich, C. & Janke, N. (2006). Ein Belastungsindex für Schulen als Grundlage der Ressourcenzuweisung am Beispiel von KESS 4. In W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff, R. Schulz-Zander (Hrsg.), *IFS-Jahrbuch der Schulentwicklung*. Band 14. Daten, Beispiele und Perspektiven (S. 149–159). Weinheim: Juventa.
- Burkard, C., Isaac, K. & Pfeiffer, H. (2014). Erwartungswidrige Leistungsergebnisse von Schulen – Analysen zu standortspezifischen Disparitäten. In M. Pfeifer (Hrsg.), *Schulqualität und Schulentwicklung: Theorien, Analysen und Potenziale* (S. 59–72). Münster: Waxmann.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology* 94, 95–120.

- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft, S. 73–92). Weinheim: Beltz.
- Dizinger, V. & Fussangel, K. (2010). *Skalenhandbuch zum Projekt „Kooperationsformen und Beanspruchungserleben an Halb- und Ganztagschulen“*. Unveröffentlichte Skalendokumentation.
- Drucks, S., Bremm, N., van Ackeren, I. & Klein, E. D. (2019). Recognizing the Strengths of ‘Failing Schools’ – An Evidence-based Way to Sustainable Change? In C. Meyers & M. Darwin (Hrsg.), *School Turnaround in Secondary Schools. Possibilities, Complexities, & Sustainability* (S. 125–147). IAP.
- Eiden, S.; Webs, T.; Hillebrand, A. & Bremm, N. (2018). Konzeption und Umsetzungsstrategien evidenz- und netzwerkbasierter Schulentwicklung an Schulen in herausfordernden Lagen. In B. Eickelmann & K. Drossel (Hrsg.), *„Does, What works“ work? – Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog* (S. 143–160). Münster & New York: Waxmann.
- EviS – Evidenzbasiertes Handeln im schulischen Mehrebenensystem – Bedingungen, Prozesse und Wirkungen. Unveröffentlichte Skalendokumentation des Projekts.
- Felfe, J. & Franke, F. (2012). *COMMIT. Commitment-Skalen. Fragebogen zur Erfassung von Commitment gegenüber Organisation, Beruf/Tätigkeit, Team, Führungskraft und Beschäftigungsform*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fiege, C. (2016). Faire Vergleiche bei Vergleichsarbeiten: Möglichkeiten und Grenzen. In B. Groot-Wilken, K. Isaac & J.-P. Schräpler (Hrsg.), *Sozialindices für Schulen. Hintergründe, Methoden und Anwendung* (S. 71–96). Münster: Waxmann.
- Ganzeboom, H. B. G., De Graaf, P. M. & Treiman, D. J. (1992). A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status, *Social Science Research* 21, 1–56.
- GanzIn – Mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW. Unveröffentlichte Skalendokumentation.
- Goldstein, H. & Spiegelhalter, D. J. (1996). League Tables and Their Limitations: Statistical Issues in Comparisons of Institutional Performance. *Journal of the Royal Statistical Society* 159, 385–443.
- Henn, S. (2018). Verständigungsprozesse in sozialpädagogischen Teamgesprächen. Fragen an die Konzeption von Kollektivität, Organisation und Bewältigung im Kontext der Dokumentarischen Methode. In P. Cloos, M. Fabel-Lamla, B. Lochner & K. Kunze (Hrsg.), *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes* (1. Auflage, S. 74–92). Weinheim: Beltz Juventa.
- Holtappels, H. G. (2003). *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente*. München: Luchterhand.
- Holtappels, H. G. (2004). *Dokumentation der Lehrer-Skalen. Lehrereinschätzungen über Lernkultur, Sozialklima und Schulorganisation auf der Basis der Lehrerbefragung in ausgewählten Schulen der Sekundarstufe I des Landes Niedersachsen*. Unveröffentlichte Skalendokumentation.
- Holtappels, H. G., Klemm, K. & Rolff, H.-G. (2008): *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben Selbstständige Schule in Nordrhein-Westfalen*. Münster: Waxmann.

- Holtappels, H. G. & Voss, A. (2006). Organisationskultur und Lernkultur – Über den Zusammenhang von Schulorganisation und Unterrichtsgestaltung am Beispiel selbstständiger Schulen. In W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff, & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Band 14. Daten, Beispiele und Perspektiven (S. 247–275). Weinheim und München: Juventa.
- Idel, T.-S. & Pauling, S. (2018). Schulentwicklung und Adressierung. Kulturtheoretisch-praxeologische Perspektiven auf Schulentwicklungsarbeit. *Die deutsche Schule*, 110 (2018) 4, 312–325.
- Kamarianakis, E. & Webs, T. (2019). Schulentwicklungsberatung als Unterstützungsansatz bei der Auswahl schulinterner Lehrkräftefortbildungen. In V. Manitiutis & N. v. Holt (Hrsg.), *Transfer zwischen Lehr(fort)bildung und Wissenschaft. Beiträge zur Schulentwicklung*, Band 21 (S. 129–150). Bielefeld: wbv.
- Kuckartz, U. (2012). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kyriakides, L. & Creemers, B. P. M. (2008). Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom level factors upon student achievement: a study testing the validity of the dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 19 (2), 183–306.
- Masters, G. N. (1982). A rasch model of partial credit scoring. *Psychometrika*, 47(2), 149–174.
- Isaac, K. (2011). Neues Standorttypenkonzept. Faire Vergleiche bei Lernstandserhebungen. *Schule NRW*, 6 (11), 300–301.
- Isaac, K. (2016). Der Sozialindex und die Vorhersagekraft von Lernstandserhebungen in Nordrhein-Westfalen – Analysen zur Relevanz diagnostischer Testverfahren. In B. Groot-Wilken, K. Isaac & J.-P. Schröpler (Hrsg.), *Sozialindices für Schulen. Hintergründe, Methoden und Anwendung* (S. 141–155). Münster: Waxmann.
- Isaac, K. & Hosenfeld, I. (2008). Faire Ergebnismeldungen bei Vergleichsarbeiten. In J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule – Ursachen und Wege aus der Krise* (S. 143–146). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- PeSs – Potenziale entwickeln – Schulen stärken. Unveröffentlichte Skaldokumentation.
- Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule (2019). *Nutzung der Standorttypen für faire Vergleiche*. Zugriff am 13.04.2017, von <https://www.schulentwicklung.nrw.de/e/lernstand8/allgemeine-informationen/standorttypenkonzept/index.html>.
- Quellenberg, H. (2009). *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) – ausgewählte Hintergrundvariablen, Skalen und Indices der ersten Erhebungswelle* (Materialien zur Bildungsforschung, Band 24). Frankfurt a. M.: GfP.
- Racherbäumer, K., Funke, C., van Ackeren, I. & Clausen, M. (2013). Schuleffektivitätsforschung und die Frage nach guten Schulen in schwierigen Kontexten. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 239–267). Wiesbaden: Springer VS.
- Rauschenberg, A. & Hericks, U. (2018). Wie sich Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg mit Normen auseinandersetzen. Überlegungen aus der Forschungspraxis zu einigen neuen Entwicklungen in der Dokumentarischen Methode. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 109–122). Wiesbaden: Springer VS.

- Reh, S. & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Rose, N. & Ricken, N. (2018). Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 159–176). Wiesbaden: Springer VS.
- Scheerens, J. & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Schräpler, J.-P. & Jeworutzki, S. (2016). Der Sozialindex für NRW – Die Bildung von Schulstandorttypen über SGB-II-Dichten und Migrationshintergrund. In B. Groot-Wilken, K. Isaac, & J.-P. Schräpler (Hrsg.), *Sozialindizes für Schulen. Hintergründe, Methoden und Anwendung* (S. 27–56). Münster: Waxmann.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin. Zugriff am 28.10.2014, von http://userpage.fuberlin.de/~health/self/skalendoku_selbstwirksame_schulen.pdf.
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators for school functioning. *School Effectiveness and School Improvement* 1 (1), 61–80.
- SisL – Schulen in schwieriger Lage. Unveröffentlichte Skalendokumentation des Projekts.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Webs, T.; Hillebrand, A.; Holtappels, H. G.; Isaac, K. & Manitiis, V. (2018). Schulqualität von Schulen in herausfordernder Lage. Empirische Analysen zum Vergleich von erwartungswidrig starken und schwachen Schulen. In F. Schwabe, N. McElvany, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Band 20. Schule und Unterricht in gesellschaftlicher Heterogenität (S. 146–178). Weinheim und Basel: Juventa.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

4. Kooperation von Wissenschaft, Praxis und Administration als Wissenstransferstrategie?

Einblicke in ein Schulentwicklungsprojekt
zu Schulen in sozialräumlichen benachteiligten
Lagen in NRW

Veronika Manitiuss & Nina Bremm

1 Hintergrund

Die Relevanz von gelingenden Transfer- und Implementationsprozessen für die erfolgreiche Umsetzung von Reformen sowohl auf System- als auch Schulebene gilt in der Schulentwicklungsdiskussion als unbestritten (vgl. van Holt, 2014; Gräsel, 2010; Jäger, 2004). So betont auch die KMK in ihrer jüngst überarbeiteten Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring: „Die Aufgabe der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder besteht in diesem Zusammenhang darin, Forschungswissen in Kooperation mit wissenschaftlichen Einrichtungen adressatengerecht für die Schulen, die Bildungsadministration und die Bildungspolitik aufzubereiten und zu verbreiten. Um nachhaltige Wirkung in der Fläche erzielen zu können, bedarf es ferner besonderer Implementations- und Transferstrategien in den Ländern“ (KMK, 2015, S. 14). Damit werden Wissenschaft und Landesinstitute als zentrale Kooperationspartner benannt, die Wissen für Schulen und Administration aufbereiten und transferieren sollen. Unklar bleibt jedoch, wie solche Kooperationsstrukturen konkret zu denken sind und was „besondere“ Implementations- und Transferstrategien für Schulen und Bildungsadministration kennzeichnet.

Das Forschungs- und Schulentwicklungsprojekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ (im Folgenden *Potenziale-Projekt*) greift die Empfehlungen der KMK auf und fokussiert in seiner konzeptionellen Anlage auf die enge Zusammenarbeit von Wissenschaft (Universitäten Duisburg – Essen und Dortmund) und Landesinstitut (Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule NRW – QUA-LiS) im Wissensmanagement und in der Transferarbeit des Projekts. Als weitere Akteure sind die Stiftung Mercator, 36

Schulen in herausfordernden Lagen aus der Metropolregion Ruhr und die Bildungsadministration in das Projekt eingebunden. Das Projekt verfolgt von Beginn an das Ziel, systemisch zu wirken und nachhaltige Entwicklungen im Regelsystem anzustoßen.

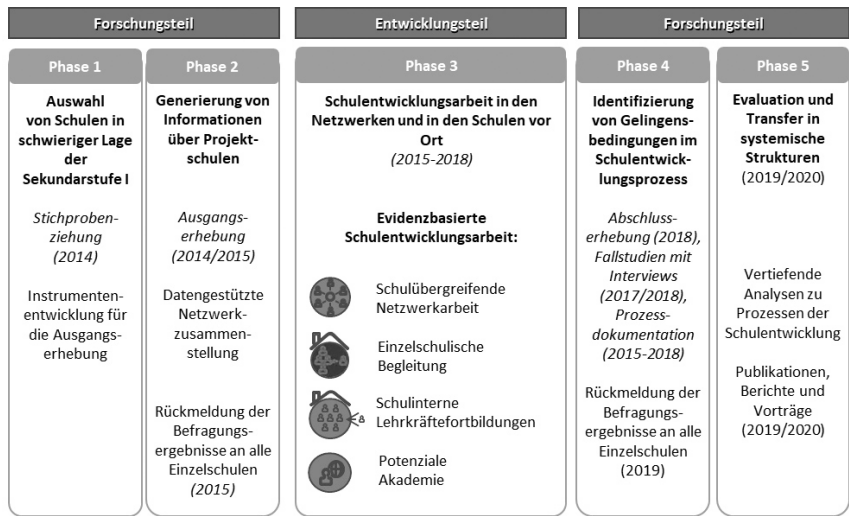
Das Projekt verfolgt somit das Ziel, Wissen und Erkenntnisse, wirksame Strategien, Interventionen und Verfahren zur Unterstützung von Schulen in herausfordernden Lage aufzubereiten und in Empfehlungen zusammenzutragen (für die Bildungsadministration und das Regelsystem), von denen weitere Schulen profitieren (unabhängig von den Projektschulen), z. B. in Form von Konzepten und Modulen für schulbezogene Fortbildungen, Schulentwicklungskonzepten für abgestimmte pädagogische und organisatorische Interventionselemente für Schulen in herausfordernder Lage, Entwicklungsansätzen spezifischer Schulentwicklungsberatung und -begleitung, Vernetzungskonzepten für institutionenübergreifende Kooperation und Schulnetzwerke und Dokumentationen, Handreichungen und Materialien für die praktische Arbeit in und mit Schulen. Zudem geht es darum, dem schulischen Regelsystem Wissen bereits während des Prozess rückzuspiegeln und so eine Synchronisation von Zeitschienen, die je nach Bezugssystem (Wissenschaft, Schulen, Administration, Bildungspolitik) durchaus sehr unterschiedlich ausgestaltet sein können (vgl. Bremm et al., 2018), mitzudenken. Im Folgenden wird zunächst das Design des Potenziale-Projekts grob vorgestellt, um dann theoretisch in das Konzept des kooperativen Wissensmanagements, das im Rahmen des Projekts realisiert wurde, einzuführen. Dem schließt sich ein praktischer Einblick in die konkrete Umsetzung des Konzepts im Rahmen des Potenziale-Projekts an. Schließlich werden im letzten Teil des Beitrags, Chancen und Grenzen des gewählten Ansatzes für Wissenstransferprozesse im Bildungssystem reflektiert.

2 Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“

Das *Potenziale-Projekt* ist als integriertes Schulforschungs- und datengestütztes Schulentwicklungsprojekt konzipiert und stellt in dieser Form einen innovativen Ansatz dar, der praxisbezogene Forschung und Entwicklung miteinander verzahnt. Der Entwicklungsteil ist bewusst offen konzipiert, um flexibel auf die über die Begleitforschung empirisch identifizierten Bedarfe der teilnehmenden Schulen unter Berücksichtigung und gezielter Einbindung der im Schulsystem vorhandenen Strukturen und Akteure eingehen zu können.

Das Projektdesign lässt sich grob in vier Phasen unterteilen (vgl. Abb. 1): Die Phase der Schulauswahl (1), der Erhebung der Ausgangslage in den Projektschulen (2), der Schulentwicklungsarbeit in Schulnetzwerken und auf Einzelschulebene (3) sowie der Abschlusserhebung oder Evaluation der durchgeführten Schulentwicklungsmaßnahmen (4).

Abb. 1: Design des Potenziale-Projekts



In der ersten Phase der Projektlaufzeit findet eine quantitative Ausgangserhebung zu Kontext- und Prozessmerkmalen der Schulen statt. Schulinterne und schulexterne Bedingungen werden durch quantitative Befragungen der Schulleitungen, der gesamten Kollegien sowie der Schüler- und Elternschaft des 6. und 8. Jahrgangs ermittelt. Hierzu werden nicht lediglich die Qualität der Leistungsergebnisse, sondern differenzierte Prozessmerkmale der Einzelschulen erfasst. Erhoben werden dabei Merkmale, die nach aktuellem Forschungsstand die Effektivität von Schulen – insbesondere in herausfordernder Lage – beeinflussen können bzw. die kennzeichnend für Schulen sind, die ihre Prozess- und Outputqualitäten über eine Zeitspanne verbessern konnten¹. Zusätzlich werden mithilfe eines Sozialindex differenzierte Merkmale der schulspezifischen Kontextbedingungen einbezogen. Entwicklungen in den Schulen werden durch vertiefte qualitative Studien an sechs Fallschulen und eine längsschnittliche Abschlussbefragung erfasst. Alle Daten der Eingangserhebung stehen den Schulen auf Klassen- oder Schulebene aggregiert zur Verfügung. Der datenbasiert und entwicklungsoffen konzipierte Ansatz der Netzwerk- und Schulentwicklungsarbeit reagiert flexibel auf die im Forschungsteil identifizierten Bedarfe unter Berücksichtigung und gezielter Einbindung der im Schulsystem vorhandenen Akteure und Strukturen. Zentrales Strukturelement im Schulent-

1 z. B. Unterrichtsentwicklung, Lernförderung und Differenzierung, Klassenführung, Curriculum und Lernorganisation, Leadership und Management, schulinterne und externe Kooperationen, Verfahren der Schulentwicklungsarbeit und Einstellungen zur Heterogenität der Schülerschaft

wicklungsteil des Projekts ist ein schulübergreifender Netzwerkansatz, der dem Konzept einer netzwerkbasierten Schulentwicklung sowie empirischen Erkenntnissen zur Wirksamkeit von Schulnetzwerken entspricht (vgl. Manitiut & Berkemeyer, 2015; Berkemeyer et al., 2015). Als Voraussetzung für das Gelingen der Netzwerkarbeit konnte eine thematische Nähe und ein Zielkonsens der jeweiligen Schulen im Netzwerk herausgearbeitet werden (ebd.). Vor diesem Hintergrund wurden die Netzwerke datengestützt und kriteriengeleitet zusammengestellt, sodass Schulen mit ähnlichen Entwicklungsprofilen in einem Netzwerk zusammen an ähnlichen Fragestellungen und Lösungsansätzen arbeiten können. Zusätzlich zum Netzwerkteil des Projekts, wurde eine einzel-schulische Begleitung installiert, die Schulen in ihrer individuellen Schulentwicklung unterstützt. Hier nimmt der Kooperationspartner QUA-LiS NRW eine zentrale Position ein. QUA-LiS NRW stellt dem Projekt sechs „begleitende Lehrkräfte“ mit jeweils fünf Entlastungsstunden zur Verfügung, die sowohl an den quartalsweise stattfindenden Netzwerktreffen teilnehmen als auch einzel-schulische Entwicklungen im Rahmen von Vor-Ort-Besuchen begleiten und schulinterne Entwicklungsarbeit und Maßnahmen, wie z. B. Fortbildungen, anstoßen. Zudem werden Schulen netzwerk- und schulübergreifend zusätzliche Angebote zu relevanten Themen, wie etwa zur Weiterqualifizierung von Schulleitungen oder Steuergruppen, Öffentlichkeitsarbeit im Rahmen der ‚Potenziale-Akademie‘ angeboten.

Die standardisierte Evaluation der Netzwerk- und Schulentwicklungsarbeit und das gemeinsame Wissensmanagement von Landesinstitut und Wissenschaft schafft systematisierte Informationen über erfolgreiche Entwicklungsstrategien von Schulen in schwieriger Lage. Die enge Kooperation zwischen Wissenschaft und Landesinstitut und die konzeptionelle Einbindung von Administration und Schulen seit Projektstart bildet die Grundlage für den Transfer (vgl. die nächsten Abschnitte). Projekte wie das *Potenziale-Projekt* können insofern auch modellbildend für eine veränderte Forschungsförderung im Sinne nutzeninspirierter Grundlagenforschung sein. Damit wird ein Bedarf aufgegriffen, den die Kultusministerkonferenz in jüngster Zeit formuliert hat: Die Bildungsforschung sollte nicht nur eine deskriptive Diagnose der Qualität des Bildungswesens ermöglichen, sondern Entwicklungen erklären und deutlich konkretere Hinweise geben, wie die festgestellten Probleme gelöst werden könnten. Eine nicht ausreichend gelöste Herausforderung bestehe darin, Prozesse des Messens, der Entwicklung und des Transfers stärker miteinander zu verbinden (vgl. KMK-Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring).

3 Kooperatives Wissensmanagement als Transferstrategie im Schulsystem

Nimmt man Wissensmanagement als einen möglichen Ansatzpunkt, um Schulentwicklungsarbeit und Transferprozesse zu unterstützen, dann stellt sich die Frage, welches *Wissen* koordiniert auf welche Weise wohin transferiert werden soll. Gerade im Zusammenhang mit Transferbemühungen wird im bildungsbezogenen Diskurs derzeit vor allem über Wissensbestände in Form von Evidenzen verhandelt mit dem Ziel, eine stärker evidenzorientierte oder evidenzinformierte Strukturierung der Praxis zu erreichen (vgl. van Ackeren et al., 2013; Thiel, 2014). Für den im Projekt gesetzten thematischen Fokus der Unterstützung von Schulentwicklung in herausfordernden Lagen ist von Interesse, dass *relevante* Wissensbestände (Forschungswissen, schulinternes Wissen, administrativ ermitteltes Wissen, fachliches Wissen, sonstige Expertisen etc.) generiert und koordiniert wird. Dies hat zum Ziel, die im Rahmen eines vergleichsweise kleinen explorativen Projekts gewonnenen Erkenntnisse systematisch zu sichern, um im nächsten Schritt zu prüfen, inwiefern diese Erkenntnisse für die Weiterentwicklung des großen Schulsystems Nordrhein-Westfalens genutzt werden können (vgl. Manitius & Groot-Wilken, 2017). Die Bestimmung und Entscheidung über Relevanz ist dabei Bestandteil eines Sensemaking-Prozesses (vgl. Coburn, 2005), der wiederum als wichtige Voraussetzung erfolgreicher Transfer-Bemühungen gelten kann. Dies meint, dass die Transferadressaten Informationen, Daten und Wissen letztlich rekontextualisieren müssen, damit z. B. Wissensbestände zur Unterstützung von Schulentwicklungsarbeit genutzt werden können. Voraussetzung dafür ist wiederum, dass in dem Projekt zur Organisation des Wissens ein Verständnis und eine Praxis für das Wissensmanagement implementiert wurde.

Modelle des Wissensmanagements fokussieren zumeist auf die organisationale Ebene bzw. auf das für das Wissensmanagement erforderliche Wechselspiel zwischen organisationalem Wissensmanagement und individuellem Nutzen von Wissen, z. B. durch individuelles Lernen, was wiederum der Organisationsentwicklung zuträglich ist (vgl. z. B. Nonaka & Takeuchi, 1997). Für ein Wissensmanagement koordiniert zwischen verschiedenen Akteuren eines Systems erscheint das Münchener Modell (vgl. Reinmann-Rothmeier, 2001) von Interesse, weil es besonders die unterschiedlichen Dimensionen des Wissensmanagements als *Prozess* in den Blick nimmt und auch danach fragt, in welcher Konstellation Wissensmanagement erfolgen kann. In diesem Modell wird hinsichtlich des Umgangs mit Wissen in vier zentrale Kategorien unterschieden: (1) *Wissensrepräsentation* als der Vorgang, der Wissen transparent, verständlich und „greifbar „macht. Hier geht es also zum einen um die Bereitstellung von Wissen und zum anderen um den Einsatz geeigneter Formate, um Wissen zu transportieren. Für das Management bedeutet dies zum Beispiel, geeignete

Instrumentarien zu finden, die Wissen besser zum Vorschein bringen sowie auf organisationale Rahmenbedingungen zu achten, welche Wissenstransparenz fördern. Unter (2) *Wissensnutzung* ist der Prozess gemeint, mit welchem die Anwendung des Wissens erfolgt, was z. B. die Nutzung von Wissen als Grundlage für Entscheidungen und Handeln meint. Dies ist ein hochgradig anspruchsvoller und von Komplexität gekennzeichneter Schritt des Wissensmanagements, da es hierbei darum geht, die Trägheit des Systems zu überwinden, also zum Beispiel Handlungsroutrinen zu verändern und von gewohnten Mustern abzuweichen. Der Bereich der (3) *Wissenskommunikation* meint die unmittelbaren Aktivitäten des Wissensaustausches, der Wissensverteilung und der Wissensverbreitung. Leitend ist dabei die Annahme, dass erst durch Kommunikation Wissen über einen einzelnen Wissensträger hinaus Anwendung finden kann. Herausfordernd für das Wissensmanagement ist an dieser Stelle, gelingende Kommunikationsprozesse zu gestalten, welche eine hohe Interaktionsdichte, Vertrauen zwischen den Teilnehmenden und kooperative Handlungen kennzeichnen. Schließlich wird im Modell der Bereich der (4) *Wissensgenerierung* thematisiert, der z. B. die Umwandlung von Informationen zu Wissen, z. B. Handlungswissen umfasst. Dies bedeutet auch, vorhandenes Wissen zu hinterfragen und zu modifizieren, bzw. Informationen und Daten hinzuziehen, um neues Wissen zu kreieren. Für diesen Schritt wiederum ist es aus Management-Perspektive bedeutsam, die jeweiligen Träger von Wissen und Expertise sowie Informationsgeber auch in entsprechende Kommunikationssettings zusammenzubringen.

Zwar sind die hier beschriebenen vier Prozessbereiche des Wissensmanagements nicht strikt kategorial trennscharf (Wissenskommunikation dürfte übergreifend auch in den anderen Bereichen eine zentral für das Gelingen des jeweiligen Prozesses sein), so ergibt sich doch aus ihnen näherungsweise ein Bild dessen, was wesentliche Aspekte des Wissensmanagements sind. Im Münchener Modell werden sie als Bestandteil eines regelhaften organisationalen Kreislaufes gefasst, wonach das Wissensmanagement insgesamt darauf ausgerichtet ist, zum Erreichen des Organisationsziels beizutragen und entsprechende Evaluationsschleifen, welche wiederum auf das Wissensmanagement rückwirken, mitzudenken.

Eingespeist werden hier zudem Überlegungen, welche Personenkonstellationen für ein solches Wissensmanagement günstig sind. Gemeint sind so genannten *Communities*, welche aus Personen bestehen, die geleitet von ähnlichen Interessen und Problemlagen lösungsorientiert zusammenarbeiten und dabei eher kooperativ denn kompetitiv agieren. Diese Communities tragen deshalb zu Wissensmanagement-Prozessen bei, weil sie Kommunikation auch abseits von hierarchischen oder organisationalen Strukturen ermöglichen, lösungsorientiert zu Austausch und Expertise entlang ähnlicher und damit verbindender Problemstellungen verhelfen und für die Mitglieder einen motiva-

tionsförderlichen, vertrauensvollen und identitätsstiftenden Rahmen aufbieten, der Wissensgenerierungs- und Lernprozesse fördert und somit auch Innovationen vorantreiben kann. Auch aus systemischer Perspektive wird vorgeschlagen, Wissensmanagement weniger top down durchzusetzen, sondern eher strategisch geschickt über gut platzierte Pilotprojekte, die zentrale Steuerung und dezentrale Bemühungen gleichermaßen mitberücksichtigen, zu gestalten (vgl. Willke, 2004). Hierzu liegen entsprechend auch Erfahrungen im internationalen Kontext entsprechender Transferbemühungen vor, beispielsweise rund um die Diskussion zur „knowledge mobilizations“ (vgl. Ng-A-Fook et al., 2015), wonach vor allem vernetzte Konstellationen und kooperative Strategien der Wissensvermittlung vielversprechend für gelingenden Transfer erscheinen.

Der Übertrag dieser theoretischen Überlegungen zum Wissensmanagement auf das Schulsystem birgt einige Herausforderungen, da beispielsweise das Münchener Modell vor allem Wissensmanagement in organisationaler Perspektive beleuchtet und somit von einem übergeordneten Organisationsziel ausgeht, auf das sich auch Bemühungen des Wissensmanagements hin ausrichten. Bezüglich des Schulsystems stellt sich dies angesichts der Vielfalt an beteiligten Organisationen und Akteuren anders da, hier ist vielmehr von Zielkollisionen und differenten Interessenslagen auszugehen, die auch entsprechendes Konfliktpotenzial bergen (vgl. Bremm et al, 2018). Von daher ist ein Übertrag bezogen auf das Schulsystem in erster Linie thematisch zu denken, weil das unterstellt, dass von ähnlichen Zielen der Beteiligten auszugehen ist: Ausgehend von einem Interesse der beteiligten Akteure im Schulsystem daran, dass Schulen – im Fall des vorliegenden Projekts in herausfordernder sozial-räumlicher Lage – gelingend unterstützt werden, ist das übergeordnete systemische Ziel, dass Schulentwicklungsarbeit dieser Schulen sich so verbessert, dass sich eine entsprechende Qualitätsentwicklung auch im Output der Schule (wie in schulischen Qualitätsmerkmalen oder der Leistung von Schüler*innen) niederschlägt. Richtet man das Wissensmanagement nun an dieser Leitidee aus, kann es in den unmittelbaren Arbeitsbeziehungen entsprechend ausgestaltet werden.

Die Vorstellung von Akteurskonstellationen im Sinne einer Community, die themenbezogen auch abseits von hierarchischen Strukturen agiert, findet sich im Schulsystem vor allem im Bereich einer netzwerkgestützten Schulentwicklung (vgl. Manitiut & Berkemeyer, 2015; Rürup, Rökken & Emmerich, 2015). Diese spezifische Schulentwicklungsstrategie erfährt in Deutschland in den letzten 10 Jahren erhebliche Resonanz, wie etwa anhand der Vielfalt von Programmen und Maßnahmen im Rahmen sogenannter Bildungslandschaften sichtbar. Ähnlich dem Gedanken der Communities liegt das Potenzial von schulischer Netzwerkarbeit vor allem darin, als intermediäre Organisationsform die Möglichkeit zum Austausch und Lernen aufzubieten und über solche Strukturen auch Innovationen zu erzeugen und letztlich schulische Qualitäts-

entwicklung zu fördern. Im deutschsprachigen Raum verläuft der Diskurs hierzu vor allem mit Blick darauf, wie die einzelne Schule als Organisation von Vernetzungsaktivitäten profitieren kann (vgl. Berkemeyer, Bos, Järvinen, Manitius & Holt, 2015).

In systemischer Perspektive erscheint es hilfreich, die amerikanischen Arbeiten zu *Research-Practice-Partnerships* in School-Districts aufzugreifen, womit der Gedanke der wissensmanagementbetreibenden Community dahingehend ausgeschärft wird, dass unterschiedliche Akteure innerhalb solcher Partnerschaften gerade auch aufgrund ihrer unterschiedlichen Handlungslogiken für eine erfolgreiche Zielerreichung kooperativ agieren müssen. Ausgehend von einem Scheitern einfacher, linear gedachter Übersetzungsleistungen (z. B. von Forschungsergebnissen), wird der Ansatz der Research-Practice Partnerships wie folgt definiert: „Long-term, mutualistic collaborations between practioners and researchers that are intentionally organized to investigate problems and solutions for improving district outcomes“ (Coburn, Penuel, & Geil, 2013, S. 2). Research-Practice Partnerships sind demzufolge eher langfristig angelegt, die Beteiligten konzentrieren sich auf die Lösung von Praxisproblemen und agieren in Wechselwirkung zueinander – alle Seiten der Kooperation profitieren und lernen von der Zusammenarbeit. Hierfür werden gezielt unterschiedlichste Strategien eingesetzt, um eine enge Kooperation zu fördern. Wichtig für die unmittelbare Zusammenarbeit ist der Gedanke des *joint work* (Penuel, Allen, Coburn & Farrell, 2015), wonach der Fokus der Arbeit gemeinsam ausgehandelt und die Verantwortung für die Zusammenarbeit geteilt wird. Dieser Aspekt unterschied sich z. B. von üblichen Kooperationen zwischen Forschung und (Bildungsadministrations-)Praxis, in welchen etwa Forschung beratend für Folgeinschätzungen angefragt oder für Evaluationsstudien zur Erforschung von Praxis beauftragt wird. Ein weiteres Kennzeichnen solcher Partnerschaften ist es, dass gemeinsam Analysen von Daten auch auf der Basis unterschiedlicher Datenquellen vorgenommen werden. Dies erweist sich als anschlussfähig an den Diskurs um die Herstellung von Evidenz über Aushandlung der beteiligten Akteure (vgl. Heinrich, 2015) sowie einer wissensbasierten, partizipativ und diskursiv angelegten Evidenzgenese (vgl. Weiland, 2013).

Zudem ist es ein Kennzeichen der Research-Practice-Partnership, dass den unterschiedlichen Logiken, also auch den Unterschieden der Partner begegnet wird, indem Grenzen überschritten (*boundary crossing*) werden und sich somit der Logik und dem Professionsbereich des Anderen über solche Grenzüberschreitungen angenähert wird (vgl. Penuel et al., 2015). Dies kann z. B. in Kommunikationssettings, die Diskussion und Austausch zwischen Vertretungen aus Wissenschaft und Schulpraxis ermöglichen, erfolgen oder auch in spezifischen Publikationsformaten, die unterschiedliche Sichtweisen auf einen Gegenstand berücksichtigen (vgl. exemplarisch Seidel et al., 2016). Solche Grenzüberschreitungen tragen schließlich zu *boundaries practice* bei, wenn sie

mit entsprechende Reflexionsarbeit einhergehen und Lernprozesse befördern und schließlich Veränderung von Routinen bewirken (vgl. Penuel et al., 2015).

Ein Wissensmanagement, das in systemischer Perspektive als Transferstrategie für die Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage genutzt werden soll, bieten die vorangestellten theoretischen Ausführungen wichtige Hinweise: Die im Münchener Modell des Wissensmanagements kategorial beschriebenen Prozessdimensionen zeigen auf, wie sich entsprechend ein Wissensmanagement als Projektaufgabe konzipieren lässt. Hierzu gehören etwa die Entwicklung und der Einsatz zentraler Instrumente des Wissensmanagements, die die Wissensgenese und -nutzung stützen. Ferner kommt der Wissenskommunikation eine erhebliche Bedeutung – auch in der Transferperspektive – zu, was für ein gelingendes Wissensmanagement wiederum bedeutet, für entsprechende Kommunikationsformen und -settings und letztlich auch das Aufeinandertreffen und wenn erforderlich konstante „Nähe“ der relevanten Akteure zu sorgen.

Bei dem mit dem Projekt verfolgten Anspruch, zur Unterstützung von Schulentwicklungsarbeit in herausfordernder Lage evidenzinformiert und unter Einbezug relevanter Ressourcen der verschiedensten Akteure im System vorgehen zu wollen (vgl. Bremm et al., 2017), erscheint der Ansatz des Research-Practice-Partnership günstig, da er konzeptionell gelingende Kooperation bei gleichzeitig differenten Handlungslogiken der Partner vorsieht. Dies begründet sich darin, dass er konstant gehaltene Nähe, regelmäßige Kommunikationssettings und Dialogforen sowie den Raum für zielorientierte, wissensbasierte Verhandlung sowie Schaffung von Problemlösungen unter Einbezug relevanter, aber in ihrer Handlungslogik höchst unterschiedlicher Akteure, vorsieht. Studien zur Wirkung solcher Partnerschaften zwischen Forschung und Praxis stützen diese positiven Zuschreibungen. Ihr Vorteil liegt vor allem darin, auf lange Sicht auch zur Professionalisierung der Beteiligten im Sinne einer Veränderung von Routinen und Verhaltensweisen beizutragen und dies vor allem dann, wenn diese Partnerschaften dialogbasiert und langfristig zusammenarbeiten (vgl. Coburn & Penuel, 2016; Akkerman & Bakker, 2011). Zudem zeigt sich, dass solche Partnerschaften deutlich transformativer wirken als es klassische, linear gedachte Transferstrategien leisten können (vgl. Penuel et al., 2015).

4 Wissensmanagementstrategien im Projekt

Die kooperativ konzipierte Struktur des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ in NRW kann ähnlich einer Research-Practice-Partnership verstanden werden. Allerdings wird die Akteurskonstellation Schulpraxis-Wissenschaft deutlich erweitert um Bildungsadministration, die einen aktiven Part in der projektbezogenen Zusammenarbeit einnimmt.

Die auf den Wissensmanagement-Teil bezogene Zielstellung des Projektes bezieht sich auf das Interesse der beteiligten Bildungsadministration, aus einem Schulentwicklungsprojekt für 36 Schulen Erkenntnisse zu generieren, die daraufhin geprüft werden können, inwiefern sie für die landesweiten Unterstützungsstrukturen in NRW Relevanz besitzen und entsprechend transferiert und in Regelstrukturen umgesetzt werden. Für ein großes Flächenland wie NRW mit über 5.500 Schulen ist der Ansatz also, sich *praktisch* an einer Partnerschaft zwischen Stiftung, Schulen, Wissenschaft und Bildungsadministration (Ministerium, Landesinstitut und insbesondere auch das Fortbildungssystem) zu beteiligen und relevante Ergebnisse des Projektes (Forschungswissen, Erfahrungen, Materialien) zu einer gelingenden Unterstützung für Schulen in herausfordernden Lagen mit Bedarfen im Unterstützungssystem zu koppeln und ggfs. so aufzubereiten, dass eine Überführung in die Unterstützungssysteme wie etwa dem Fortbildungssystem, ermöglicht wird.

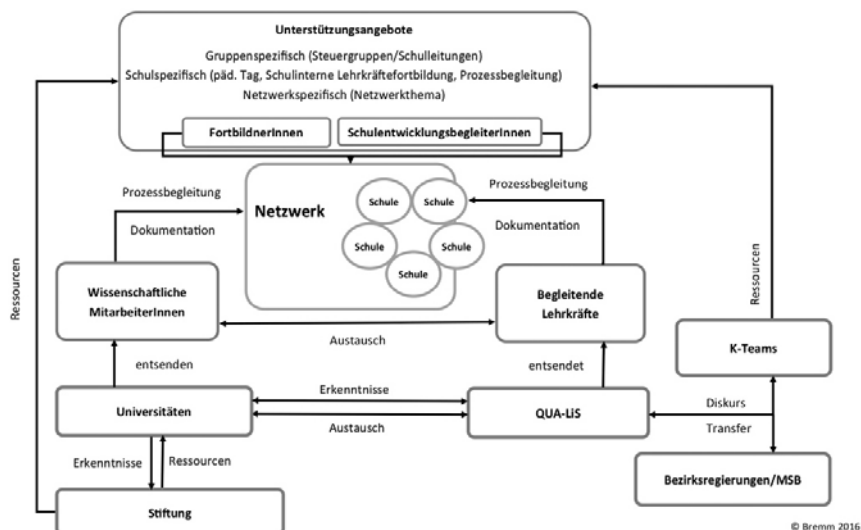
Diese Zielsetzung wird mithilfe einer dialogisch angelegten und eng ausgestalteten Zusammenarbeit der das Projekt steuernden Partnern aus Wissenschaft (Universitäten Duisburg-Essen und Dortmund), Bildungsadministration (Landesinstitut für Schule NRW) sowie der Stiftung Mercator realisiert. Konkret wird die Strategie verfolgt, mithilfe des Einsatzes von Wissensmanagement-Instrumenten durch das Landesinstitut, aktiv für eine systematische Ermittlung von potentiell bedeutsamen Wissensbeständen und die Sammlung von Expertisen zu sorgen und parallel dazu bereits einen transferorientierten Dialog von Projektbeginn an mit dem möglichen „Adressat“ Fortbildungssystem zu initiieren und zu pflegen, um auch die Expertise der im Fortbildungssystem Tätigen mit einzubeziehen und Transferbemühungen bedarfsgerecht auszurichten. Zusätzlich werden weitere Wissenssorten, wie etwa das durch die Universitäten generierte Forschungswissen, miteinbezogen.

Kooperative Projektstruktur

Die Partnerschaft im Projekt als *Praxis-Wissenschaft-Administration-Partnerschaft* (vgl. Manitijs & Bremm, 2018) stellt sich vor dem Hintergrund der jeweiligen Rollen und Aufgaben der Akteure wie folgt dar (vgl. Abb. 2): Das Projekt wird operativ durch die beteiligten Universitäten umgesetzt, die hierfür entsprechende Fördergelder durch die Stiftung Mercator erhalten. Die Universitäten nehmen im Projekt damit eine Doppelrolle ein, da sie einerseits den Schulentwicklungsteil verantworten und die Projektschulen in ihrer Schulentwicklungsarbeit unterstützen, indem sie die Ressourcen des Projektes koordinieren, die Schulnetzwerke moderieren und steuern und andererseits sowohl Netzwerkarbeit als auch die Schulentwicklungsarbeit erforschen, also z. B. auch die durchgeführten Maßnahmen evaluieren, bzw. für deren Evaluation sorgen.

Ein Beispiel für die dialogisch angelegte Evidenzaushandlung auf Grundlage verschiedener Wissenssorten (Forschungsergebnisse und schulinternes Wissen) zeigte sich z. B. darin, dass die im Rahmen einer Eingangserhebung erfassten schulspezifischen Daten zur jeweiligen Schulqualität der Einzelschulen mit fast jeder Schule in einer gemeinsamen Sitzung zwischen Wissenschaftlerinnen und Mitgliedern aus Schulleitung, Steuergruppe und zum Teil auch Kollegien, besprochen und die unterschiedlichen Sichtweisen auf die so ermittelten inner-schulischen Entwicklungsbereiche abgeglichen wurde. Erst nach dieser Aushandlung erfolgte dann die finale Zuordnung einer Schule zu einem Netzwerk mit Schulen ähnlicher Problemlagen als Ergebnis einer gemeinsamen Verständigung.

Abb. 2: Akteurskonstellation im Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ (Bremm, 2016)



Darüber hinaus stehen die beteiligten Universitäten in einem engen Austausch mit dem Landesinstitut, z. B. im Rahmen regelmäßig stattfindender Partner-treffen auf Projektleitungsebene. Hier geht es darum, bereits *im Prozess* in einen inhaltlichen und transferorientierten Diskurs über den Projektstand, die einzel-schulischen Maßnahmen und erzeugten wissenschaftlichen Befunde zu gelangen. Das Landesinstitut nimmt mit Blick auf die Transferbemühungen im Projekt eine zentrale Rolle ein: Zum einen stellt es mit 5 Stunden entlastete Lehrkräfte (begleitende LK) den Netzwerken zur Verfügung. Mit diesen Lehrkräften, die die Projektschulen begleiten und unterstützen, steht das Landesinstitut in einem regelmäßigen Austausch, setzt hier auch Instrumente des Wissensmanagements ein, nutzt regelmäßige Treffen mit den Lehrkräften allein oder auch

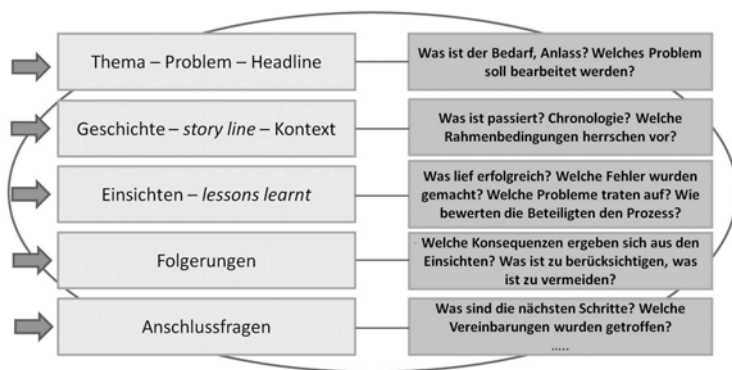
gemeinsam mit den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern für den Dialog. Schließlich sorgt das Landesinstitut für die Information des Ministeriums für Schule und Bildung und den Bezirksregierungen und koordiniert hier auch regelmäßigen Austausch, um Zwischenstände zum Projekt in den Diskurs mit den Verantwortlichen für Qualifizierung und Fortbildung zu bringen. Dies bedeutet auch, die für die Projektschulen zuständigen lokal ansässigen Fortbildnerinnen und Fortbildner des staatlichen Lehrerfortbildungssystems ebenfalls mit einzubeziehen. Die von QUA-LiS abgeordneten begleitenden Lehrkräfte fungieren zudem als eine wichtige Schnittstelle in diesem Gefüge der unterschiedlichen Projektpartner. Sie sind maßgeblich im Schulentwicklungsteil des Projektes tätig und unterstützen die Einzelschulen in ihrer Entwicklungsarbeit, z. B. indem sie bei dem Finden geeigneter Fortbildungen mit tätig werden, Dokumentationsarbeit leisten und Rückkopplung auch zu der Arbeit in den Netzwerken herstellen. Eine weitere wichtige Aufgabe, die die diese Lehrkräfte erfüllen, liegt darin, zum Wissensmanagement im Projekt beizutragen. Für den Dialog mit dem Landesinstitut werden hierfür Instrumente des Wissensmanagements für die Dokumentation und als Grundlage für vertieften Austausch genutzt.

Instrumente des Wissensmanagements

Die im Projekt von Seiten der QUA-LiS eingesetzten Instrumente des Wissensmanagements² wurden unter Rückgriff auf relevante Fachliteratur (Probst, Raub & Romhardt, 2012) zunächst vom Landesinstitut entwickelt, erprobt und nach dem ersten Jahr zum Teil in gemeinsamer Abstimmung mit den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und den begleitenden Lehrkräften im Projekt angepasst und verändert. Theoretisch begründet folgte die Entwicklung der Instrumente entlang einer heuristischen Struktur wie folgt (vgl. Abb. 3):

2 Von Seiten der Wissenschaft wurden weitere Wissensmanagementinstrumente entwickelt, die vor allem im Bereich der Schulentwicklungsbegleitung der Einzelschulen und im Rahmen der Netzwerke eingesetzt wurden und den Kooperationspartnern ebenfalls zu Verfügung stehen.

Abb. 3: Struktur für die Entwicklung von Wissensmanagement-Instrumenten (Manitius & Groot-Wilken, 2017)



Es wird angenommen, dass es gerade für die Genese von Wissen über komplexe Prozesse – wie etwa auch die Schulentwicklungsarbeit an Schulen in herausfordernder Lage – bedeutsam ist, Datenmaterial mit hohem narrativem Anteil, also zum Beispiel erzählte Fallgeschichten, zu erzeugen. Geht man zunächst davon aus, kurz den Anlass, das *Problem*, das bearbeitet werden soll, zu benennen (also zum Beispiel die Notwendigkeit, dass es Probleme mit der Individualisierung von Unterricht gibt), dann ist vor allem die dann zu erzählende *Geschichte* dazu von Interesse, in welcher dargelegt wird, was genau an Schritten vorgenommen wurde, welche Entscheidungen wie und zu was getroffen wurden, was spezifische Kontextmerkmale waren usw. Daran knüpft sich die Frage danach an, welche *Einsichten* gewonnen wurden, also was zum Beispiel im Rahmen einer Fortbildung zur Individualisierung als nützlich erlebt und genutzt wurde, aber auch, welche Umsetzungsprobleme sich beispielsweise ergaben und welche Schlüsse und *Folgerungen* aus diesen Einsichten daraus gezogen wurden. Abschließend werden die *Anschlussfragen* z. B. nach den nächsten Schritten des Schulentwicklungsprozesses thematisiert.

Eingesetzt werden im Projekt drei zentrale Instrumente des Wissensmanagements: 1. *Dokumentationstabelle* über den Entwicklungsverlauf in der Schulentwicklungsarbeit der Schulen, 2. *Mikroartikel* und 3. *Interviews*. In der Dokumentationstabelle notieren die begleitenden Lehrkräfte in vorgegebenen Kategorien, was Ereignisse, nächste Schritte, Planungen und Termine sind. Diese Dokumentation erfolgt je Schule und dient zum einen der Dokumentation der einzelschulischen Begleitung als auch als Grundlage für die Interviews, in denen vertieft über die jeweilige Schulentwicklungsarbeit der Projektschulen gesprochen werden kann. Die Dokumentationstabellen werden sowohl den wissenschaftlichen Teams als auch Landesinstitut zur Verfügung gestellt. Die Universitäten können diese Daten triangulativ ihren zusätzlichen Daten zu-

spielen, das Landesinstitut nutzt diese Dokumentationen, um die Interviews, die es selbst mit den begleitenden Lehrkräften durchführt, vorzubereiten und um einen Überblick über die Ereignisse in der Unterstützungsarbeit, die die begleitenden Lehrkräfte für die Schulen leisten, zu gewinnen. Halbjährlich verfassen die begleitenden Lehrkräfte zudem einen Mikroartikel, der inhaltlich der skizzierten Wissensmanagement-Struktur (vgl. Abb. 3) folgt und in welchem entlang dieser Struktur die Lehrkräfte in einem Fließtext eine „Geschichte“ ihrer Wahl aus der Schulbegleitung im Projekt aufschreiben. Gerade der Mikroartikel erzeugt deutlich mehr narratives Material, als das etwa über die eher standardisierte Dokumentationstabelle möglich ist und ist auch Grundlage, um in den ebenfalls halbjährlichen Interviews der begleitenden Lehrkräfte mit dem Landesinstitut auch noch mal vertieft die Fallgeschichten im Projekt nachzuvollziehen und die zentralen Erkenntnisse herauszuarbeiten.

Perspektivisch dient das so erzeugte Datenmaterial neben den wissenschaftlich gewonnenen Ergebnissen wie Evaluationsauswertungen als Grundlage für eine sich anschließende systematische Auswertung, deren Essenz schließlich kommunikativ an die zentralen Akteure z. B. im Fortbildungssystem sowie auch an entsprechende Stellen im Ministerium rückgekoppelt werden. Im Zusammenspiel mit den wissenschaftlich gewonnenen Ergebnissen ergibt sich hier also eine multiperspektivisch gewonnene und triangulativ ausgewertete Wissensbasis für die Transferarbeit in die regelhaften Strukturen. Im Projekt zeigte sich, dass die eingesetzten Wissensmanagementinstrumente zudem eine Reflexionsfunktion für die die Projektschulen begleitenden Lehrkräfte erfüllen. Indem diese einen Mikroartikel verfassen und in den Interviews vertieft über die Schulentwicklungsarbeit sprechen, kann die eigene Unterstützungsleistung reflektiert werden und zum Teil auch kritisch mit Blick auf eigene (Professionalisierungs-)Bedarfe beleuchtet werden. Diese Reflexionsmöglichkeiten werden zudem noch erweitert durch das regelmäßige Aufeinandertreffen aller begleitenden Lehrkräfte, wo ähnlich kollegialer Fallberatungen einzelne Herausforderungen in der Schulentwicklungsbegleitung erörtert werden.

Ausgehandeltes Konzept für den Wissenstransfer

Um die verschiedenen Wissensformen und Daten letztlich systematisch zusammenzuführen und die verschiedenen Transferinteressen der beteiligten Partner (Wissenschaft, Bildungsadministration und Stiftung) zu bedienen, haben diese ein gemeinsames, so genanntes ‚Transferkonzept‘ ausgehandelt, das grundlegend für die Aktivitäten des Wissensmanagements und die Transferarbeit im Projekt ist. Ziel in der Aushandlung eines solchen Konzepts war es, die verschiedenen Logiken der Partner zusammenzuführen. Dabei ging es in diesen Aushandlungen nicht darum, eine zentrale Logik als die übergeordnete gelten zu lassen (z. B. die Forschungslogik), sondern die verschiedenen Interessen

daraufhin zu prüfen, wo Schnittmengen liegen und wie sich der Wissenstransfer entlang von inhaltlichen Setzungen unter Einbeziehung der verschiedenen Datenquellen und mit der Zielperspektive unterschiedlicher Transferformate für unterschiedliche Transferadressaten organisieren lässt.

In der Arbeit am Transferkonzept wurden entlang dem Projektziel, nämlich zu eruieren, was Schulen in herausfordernden Lagen unterstützt, Themencuster definiert, die die inhaltliche Systematik des Transferkonzepts vorgeben. Theoretisch war dabei der heuristische Bezugsansatz des Projektes des design-based-school-improvements leitend. Hieraus ergaben sich folgende Cluster für das Konzept, die wiederum noch einmal in Subthemen aufgegliedert wurden (vgl. Abb. 4):

Tab. 1: Im Transferkonzept benannte Zielbereiche der Erkenntnisgewinnung

STRUKTUR TRANSFERKONZEPT	
ZIELBEREICHE der Erkenntnisgewinnung	
1	INTERVENTIONSSTRATEGIEN
1.1	Schulnetzwerkarbeit
1.2	Prozessbegleitung durch BLK (Begleitende Lehrkräfte)
1.3	Schulinterne Fortbildungen
1.4	Allgemeine Fortbildungen & Hospitationen (Potenziale Akademie)
2	WIRKUNGSFELDER
2.1	Entwicklung der identifizierten Problemfelder in der Einzelschule
2.2	Entwicklung anderer Schulqualitätsbereiche in der Einzelschule
2.3	Entwicklung von Organisations- und Steuerungsstrukturen in der Einzelschule (zur systematischen Schulentwicklungsarbeit)
3	Felder von GELINGENSBEDINGUNGEN
3.1	Schulleitungshandeln
3.2	Lehrerkooperation
3.3	Organisations- und Steuerungsstrukturen
3.4	Professionelles Selbstverständnis der Lehrkräfte
3.5	Reflexion zu Haltungen gegenüber einer sozial benachteiligten Schülerschaft, adaptive Strategien im Umgang mit einer sozial benachteiligten Schülerschaft
	...

Je Subthema wurde in einem nächsten Schritt geschaut, welche Forschungsfragen die beteiligten Universitäten bezogen auf diesen thematischen Aspekt verfolgt und welche zusätzlichen Fragestellungen seitens der Bildungsadministration bestehen. Es wurde zudem geprüft, welche der verschiedenen Datenquellen für die Beantwortung der Fragestellungen herangezogen werden konnte und schließlich wurde in dem Transferkonzept Überlegungen dazu angestellt, in welche Wissensträgerformate die gewonnenen Erkenntnisse überführt werden

sollen. Dies hatte zum Ziel, auch Formate neben den wissenschaftlichen Publikationen zu berücksichtigen, die verschiedene Adressaten ansprechen (z. B. das Fortbildungssystem des Landes, z. B. andere Schulen oder aber Stiftung). Nachfolgend zeigt der Auszug zum Subthema „Fortbildungen“ im Cluster „Interventionsstrategien“ wie sich diese Systematik im Transferkonzept darstellt:

Tab. 2: Transferkonzept des Projektes „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“

ZIEL- BEREICHE der Erkenntnis- gewinnung	Fragestellungen	Quellen	Vorgehen / Design	Produktformat	Zeitliche Planung & Verantwortlichkeiten
1.3 Schul-interne Fortbildungen	<ul style="list-style-type: none"> • Vor dem Hintergrund welcher schulischen Problemstellung wird Fortbildung in welcher Form geplant und durchgeführt? • Welche spezifischen Rahmenbedingungen und Ressourcen von Schulen werden in der Fortbildungsplanung berücksichtigt? • Wie werden die schulischen Fortbildungsmaßnahmen von den Teilnehmenden bewertet hinsichtlich des Nutzens für die weitere Schulentwicklungsarbeit? • Inwiefern wird das in den Fortbildungsmaßnahmen Erlernte tatsächlich aufgegriffen für die innerschulische Qualitätsentwicklung? • Welche Rolle spielen Netzwerkarbeit und Einzelschulbegleitung in diesem Prozess. Wo haben Schulen Unterstützungsbedarfe in diesem Prozess? 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausgangserhebung, Datenrückmeldung • Protokolle der Vor-Ort-Gespräche mit BLK • Teile des Schulportfolios: Auftragsklärung, Entwicklungsplanung, -verlauf • Evaluationsbogen SchILf • Ergebnismaterialien der SchILf (falls vorhanden): ppt-Präsentation; Ablaufplan; Protokoll; Materialien • Zu 4: Protokoll der Nachbesprechung der BLK mit Schule, Entwicklungsberichte und Teile des Schulportfolios über den weiteren SE-Prozess an der Schule • Qualitative Fallstudien 	<p>Ca. 2 Fallschulen</p> <p>Darstellung der Fälle anhand der Prozesslogik des Design-based School Improvement (s. Beitrag Drucks & Webs in diesem Band)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • wissenschaftliche Artikel • Aufbereitung für Administration: Dokumentation je Fall mit hohen narrativen Anteilen (die ausgewerteten Daten werden entsprechend der verwendeten wissenschaftlichen Methode aufbereitet dargestellt und die jeweils einbezogenen Praxis-Instrumente (z. B. das Auftragsklärungsformular) hinterlegt • Ergebnisse aus den Netzwerkevaluationen werden aufbereitet (Tabellen, Abbildungen etc.) • Aufstellung von Themen, Referenten, Fortbildungsangeboten aus den erfolgten SchILfen (Referentenpool) • Kopiervorlagen: Auftragsklärungsblatt, Evaluationsbogen, Entwicklungsplanung 	<ul style="list-style-type: none"> • Abgabe Sommer 2019

Mit Blick auf die *Praxis-Wissenschaft-Administration-Partnerschaft* im Projekt ist dieses Transferkonzept ein Ergebnis einer durchaus ressourcenintensiven Aushandlung und Verständigung der beteiligten Partner darüber, was vor dem Hintergrund unterschiedlicher Interessen und Zielstellungen, die die Partner verfolgen, leitende Orientierung für die gemeinsamen Transferaktivitäten sein

soll. Dabei berücksichtigt das Konzept entlang konkreter inhaltlicher Fragestellungen, wie verschiedene Datenquellen sich aufeinander beziehen sollen und was adressatengerechte Transferprodukte sein werden. Dieses im Projektprozess erarbeitete Konzept ist dabei nicht abschließend zu verstehen, sondern wird in der weiteren Zusammenarbeit bei Bedarf angepasst und vor allem hinsichtlich der Realisierung weiter konkretisiert. Somit wird nicht nur Verbindlichkeit bezüglich der Transferarbeit gewonnen, sondern auch rechtzeitig Bedarfe zur Nachsteuerung erkannt, beispielsweise weil Datenlücken in Bezug auf zu beantwortenden Fragestellungen bestehen, die etwa durch zusätzliche Datenerhebungen behoben werden können.

5 Fazit

Die Erfahrungen aus dem Potenziale-Projekt zeigen, dass die Akteurskonstellation im Projekt als Praxis-Wissenschaft-Administration-Partnerschaft für den Transfer von Bildungsinnovationen eine günstige Grundlage darstellt. Gerade die diskursive und prozessbegleitende Aushandlung von Transferzielen, Inhalten, Formaten und Adressaten, die gemeinsame Entwicklung eines umfassenden Transferkonzepts und die langfristig angelegte Akquise, Information und schrittweise Einbindung von Transfernehmern stellen Strategien dar, die Transferprozesse systematisch vorbereiten, bedarfsorientiert gestaltet werden und einen Transfererfolg wahrscheinlicher machen. Aus gelingenden Transferprozessen können wiederum konkrete Mehrwerte bspw. in Form von datenbasiert abgeleiteten Handlungs- und Steuerungsstrategien erwachsen. So steigt die Chance, dass eingesetzte Ressourcen auch in konkrete und nachhaltige Veränderungen und besseren Antworten auf drängende gesellschaftliche Probleme münden. Andererseits erfordert ein solches Vorgehen neben erheblichen zeitlichen Ressourcen eine intensive Auseinandersetzung der beteiligten Personen mit Transferinhalten und vor allem mit den jeweiligen Systemlogiken der Kooperationspartner. Dies ist keineswegs trivial, da Entscheidungen in ihren Konsequenzen von systemfremden Akteuren oftmals nicht realistisch eingeschätzt werden können, da systeminterne Logiken und Zusammenhänge nicht auf den ersten und oftmals auch nicht auf den zweiten Blick sichtbar werden.

Schulentwicklungsforschungsprojekte unter der Transferperspektive analytisch zweigeteilt zu konzipieren, nämlich in einem von vornherein mitgedachtem Schulentwicklungs- und Wissensmanagementteil eröffnet zum einen neue Erkenntnisräume, zum anderen aber auch zeitlich und personell gewachsene Kooperationsstrukturen zwischen unterschiedlichen Stakeholdern, die für den Transfer Projektwissen in systemische Strukturen von großem Vorteil, wenn nicht gar unabkömmlich scheinen. Zukünftige Schulentwicklungsprojekte sollten diesen Zusammenhang von Inhalt, Struktur und Transfer berücksichti-

gen und sowohl in Wissensmanagement als auch in frühzeitigen und prozessbegleitenden Austausch investieren. Unabdingbar auf Seiten von Projektträgern ist dabei die Möglichkeit und der Wille eine solche Investition auch mit Ressourcen zu unterfüttern. Ohne entsprechende personelle und zeitliche Ressourcen kann der dargestellte Prozess, der durchaus intensive Abstimmungs- und Beziehungsarbeit erfordert nicht gelingen.

Insgesamt zeigt sich eine kooperativ enge Zusammenarbeit steuernder Projektpartner, die unterschiedliche Ressourcen, Netzwerke und Kenntnisse einbringen, welche eben nicht nur die praktische Schulentwicklungsarbeit und die Beforschung dieser im Rahmen eines Schulforschungs- und Entwicklungsprojekts fokussieren, sondern insbesondere auch auf den Wissensmanagement abzielen, als entscheidendes Erfolgskriterium für gelingende Transferprozesse heraus. Dies basiert zudem auf ein gemeinsames Verständnis von Transfer als kooperativen Aushandlungsprozess unterschiedlicher Logiken und unter Einbezug verschiedenste Wissensformen, der Anschlussfähigkeit an unterschiedliche Systemlogiken, Wissensbestände und Kommunikationslogiken erst herstellen muss.

Wissensmanagement muss hierbei systematisch erfolgen, braucht also eine Verständigung darüber, mithilfe welcher Instrumente Wissen generiert und organisiert werden kann und dies muss schließlich eingebettet entlang der inhaltlichen Fragestellungen und Logiken (im Rahmen des Projekts: Heuristik des design-based school improvement) erfolgen. Dieser inhaltliche Bezug ist wichtig, da sonst das Risiko besteht, dass unrealistische Fragestellungen und Erwartungen an das Projekt herangetragen werden oder Wissensmanagement eher dem Selbstzweck dient. Im Potenziale-Projekt hat es sich als bedeutsam erwiesen, diesen inhaltlichen Fokus äußerst stringent in den Aushandlungen und Abstimmungsprozesse der steuernden Projektpartnern einzunehmen, um hierüber die verschiedenen Logiken der beteiligten Institutionen sinnvoll und die unterschiedlichen Interessen berücksichtigend aufeinander zu beziehen.

Literatur

- Ackeren, I. van, Binnewies, C., Clausen, M., Demski, D., Dormann, C., & Koch, A. R., et al. (2013). Welche Wissensbestände nutzen Schulen im Kontext von Schulentwicklung? Theoretische Konzepte und erste Befunde des EviS-Verbundprojektes im Überblick. *DDS – Die Deutsche Schule*. (12).
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Järvinen, H.-S., Manitius, V. & van Holt, N. (2015). *Netzwerkbaute Unterrichtsentwicklung: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt „Schulen im Team“*. Münster: Waxmann.
- Bundesregierung Koalitionsvertrag. Berlin 2013.

- Bremm, N. (2016). Kontextsensible Schulentwicklung. Das Projekt Potenziale entwickeln – Schulen stärken. *Neue Deutsche Schule*, 68(4), 20–21.
- Bremm, N., Eiden, S., Neumann, C., Webs, T., van Ackeren, I., & Holtappels, H. G. (2017). Evidenzbasierter Schulentwicklungsansatz für Schulen in herausfordernden Lagen. Zum Potenzial der Integration von praxisbezogener Forschung und Entwicklung am Beispiel des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken. In V. Manitiu & P. Döbelstein (Hrsg.), *Beiträge zur Schulentwicklung. Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 141–159). Münster, New York: Waxmann.
- Bremm, N., Hillebrand, A., Manitiu, V., Jungermann, A. (2018). Wissenstransfer im Bildungssystem. Chancen und Herausforderungen kooperativer Akteurskonstellationen in Forschungs- und Entwicklungsprojekten. *Transfer Forschung & Schule*, (4).
- Coburn, C. E. (2005). Shaping Teacher Sensemaking: School Leaders and the Enactment of Reading Policy. *Educational Policy*, 19(3), 476–509.
- Coburn, C. E., Penuel, W. R., & Geil, K. E. (2013). *Research-Practice Partnerships: A Strategy for Leveraging Research for Educational Improvement in School Districts*. New York: William T. Grant Foundation.
- Coburn, C. E., & Penuel, W. R. (2016). Research-Practice Partnerships in Education: Outcomes, Dynamics, and Open Questions. *Educational Researcher*, 45(1), 48–54.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 7–20.
- Heinrich, M. (2015). Zur Ambivalenz der Idee evidenzbasierter Schulentwicklung.: Das Beispiel „Schulinspektion“ – fortschrittlicher Rückschritt oder Innovation? *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(6), 778–792.
- Heitmann, K. (2013). *Wissensmanagement in der Schulentwicklung. Theoretische Analyse und empirische Exploration aus systemischer Sicht*. Wiesbaden: VS Springer.
- Hillebrand, A., Webs, T., Kamarianakis, E., Holtappels, H. G., Bremm, N. & Ackeren, I. van (2017). Schulnetzwerke als Strategie der Schulentwicklung: Zur datengestützten Netzwerkzusammenstellung von Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. *Journal for Educational Research Online*, 9(1), S. 118–143.
- Jäger, M. (2004). *Transfer in Schulentwicklungsprojekten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KMK. (2015). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. (Beschluss der 350. Kultusministerkonferenz vom 11.06.2015). Berlin: Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder.
- Manitiu, V. & Berkemeyer, N. (2015). Unterrichtsentwicklung mithilfe von Netzwerken. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S. 595–608). Weinheim: Beltz.
- Manitiu, V. & Groot-Wilken, B. (2017). Kooperatives Wissensmanagement im Rahmen von Schulentwicklungsprojekten als Transferstrategie für die Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage. In P. Döbelstein & V. Manitiu (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 266–282). Münster: Waxmann.
- Manitiu, V. & Bremm, N. (2018). Research-Practice-Partnerships als dialogische Transferstrategie? Zur Rolle des Wissensmanagements im Rahmen eines Schulentwicklungsprojektes in herausfordernden Lagen. In Eickelmann, B. & Drossel, K. (Hrsg.), *„Does, What works‘ work? – Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog*. Waxmann.

- Ng-A-Fook, N., Kane, R., Butler, J., Glithero, L., & Forte, R. (2015). Brokering knowledge mobilization networks: Policy reforms, partnerships, and teacher education. *education policy analysis archives*, 23(0), 122.
- Nonaka, I., Takeuchi, H., & Mader, F. (1997). *Die Organisation des Wissens: Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen*. Frankfurt/Main: Campus-Verlag.
- Penuel, W. R., Allen, A.-R., Coburn, C. E., & Farrell, C. (2015). Conceptualizing research-practice partnerships as joint work at boundaries. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 20, 182–197.
- Petermann, F. (2014). Implementationsforschung. Grundbegriffe und Konzepte. In *Psychologische Rundschau*, 65(3), 122–128.
- Probst, G. J. B., Raub, S. & Romhardt, K. (2003). *Wissen Managen: Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen* (4. überarb. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- Reinmann-Rothmeier, G. (2001). *Münchener Modell: Eine integrative Sicht auf das Managen von Wissen*. *Wissensmanagement*, S. 51–55.
- Rürup, M., & Röbbken, H. (2015). Kommunale Akteurskonstellationen in der Ganztagsbildung: Eine Fallstudie aus Niedersachsen. *Journal for educational research online: JERO*, 7(1), 125–151.
- Seidel, T., Reinhold, S., Holzberger, D., Mok, S. Y., Schiepe-Tiska, A., Reiss, K. (2016). *Wie gelingen MINT-Schulen? Anregungen aus Forschung und Praxis*. Onlinedokument: <https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=3571Volltext.pdf&typ=zusatztext> [16.11.2018].
- Thiel, F. (2014). Evidenzbasierte Bildungspolitik – Generierung und Nutzung wissenschaftlichen Wissens. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Vol. 40. *Bildungsforschung, Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven. Dokumentation der Tagung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom 29.–30. März 2012* (S. 116–127). Berlin: BMBF.
- van Holt, N. (2014). *Innovation durch selbstorganisierte Intervention – Eine Analyse von Transfer- und Implementationsprozessen am Beispiel des Schulentwicklungsprojektes „Schulen im Team – Unterricht gemeinsam entwickeln“*. Technische Universität Dortmund. Onlinepublikation, verfügbar unter: <http://hdl.handle.net/2003/33607>.
- Weiland, S. (2013). Evidenzbasierte Politik zwischen Eindeutigkeit und Reflexivität. *Technikfolgen – Theorie und Praxis*, 22(3), 9–15.
- Wentland, A. & Knie, A. (2015): Responsivität beim Verwerten von Wissenschaft. In Matthies, H., Simon, D. & Torka, M. (Hrsg.), *Die Responsivität der Wissenschaft. Wissenschaftliches Handeln in Zeiten neuer Wissenschaftspolitik*. Bielefeld: transcript, S. 133–176.
- Willke, H. (2004). *Einführung in das systemische Wissensmanagement*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.

II. Empirische Forschungsergebnisse

5. Entwicklungen in den Projektschulen: Qualitätsverbesserungen und Aufbau von Schulentwicklungskapazität

Heinz Günter Holtappels & Lisa Brücher

Im Folgenden Kapitel geht es um die quantitativen Forschungsergebnisse zu Entwicklungen, die die unterstützten und untersuchten Projektschulen im Verlauf der Projektzeit über knapp fünf Jahre genommen haben, wobei sich die entsprechenden Längsschnitt-Erhebungen über einen Zeitraum von gut drei Jahren mit zwei Messzeitpunkten erstreckt haben. Vorab sollen dazu die zentralen Projektziele, die das Projektteam in seiner Entwicklungs- und Forschungsarbeit verfolgt hat, benannt werden: Das Projekt und sein Schulentwicklungsprogramm wird als erfolgreich einzustufen sein, wenn

1. im Längsschnitt eine messbare Problemreduzierung in den jeweiligen schwerpunktmäßigen Entwicklungsbereichen der Schulnetzwerke und der darin zusammenarbeitenden Schulen feststellbar wird;
2. Qualitätsverbesserungen in weiteren Qualitätsmerkmalen auf Schul- und Unterrichtsebene identifizierbar sind;
3. die Schulen Strukturen und Arbeitsformen herausgebildet haben, die sich als Schulentwicklungskapazität, im Sinne von zielbezogener und systematischer Schulentwicklungsarbeit und Qualitätsmanagement für nachhaltige Entwicklungen, beschreiben lässt.

Das *erste Projektziel* betrifft demnach die drängenden Problembereiche und die eher kurz- und mittelfristig angelegten Maßnahmen zur partiellen Problemreduzierung und Qualitätsverbesserung in spezifischen Feldern. Das *zweite Projektziel* bezieht sich auf ‚Mitnahmeeffekte‘, die nicht unbedingt im Projekt erwartbar, aber durch die Schulentwicklungsarbeit als zusätzliche Entwicklungswirkungen durchaus möglich wären (z. B. Etablierung von teamförmiger Lehrkräftekooperation, die sodann Ansätze der inneren Differenzierung in Gang setzt). Das *dritte Projektziel* betrifft – im Sinne langfristiger und nachhaltiger Schulentwicklung – möglicherweise die bedeutendste Qualitätsveränderung: Hier geht es nicht um kurzfristige und partielle Qualitätsverbesserungen, sondern um ‚Capacity for Change‘, welche die Schulen in die Lage versetzt, mit

Entwicklungskompetenzen Change Management und wirksame Schulentwicklungsarbeit zu betreiben, damit sie zukünftig Innovationsvorhaben oder Problemstellungen besser bewältigen und generell systematische Qualitätsentwicklung aktiv und präventiv betreiben können.

Diese auf das Kollegium bezogene Fähigkeit der Schule als Organisation kann als ‚Schulentwicklungskapazität‘ (s. Holtappels, 2019a) bezeichnet werden, in Anlehnung an theoretische und empirische Arbeiten zur Kapazität organisationalen Lernens (Marks & Louis, 1999; Feldhoff & Rolff, 2008; Feldhoff, 2011; Holtappels, 2013a). Es geht also um die Wandlungs- und Entwicklungsfähigkeit der Organisation Schule und ihre Kapazität als Organisation zu lernen und Innovationen zu adaptieren (Holtappels, 2014). Da einerseits die lernende Organisation ein – vor allem für Schulen in herausfordernden Lagen – möglicherweise höchst ambitioniertes und bestenfalls mittelfristiges Ziel darstellt, andererseits dieses Konstrukt sehr komplexe Datenerhebungen verlangt hätte, soll hier angemessener und allgemeiner von ‚Schulentwicklungskapazität‘ die Rede sein.

Die empirischen Ergebnisteile dieses Beitrags werden sich zunächst auf die Entwicklung der Schulen hinsichtlich der Gestaltungs- und Prozessqualität beziehen, um Veränderungen im Sinne von Qualitätsverbesserungen zu prüfen. Anschließend werden aus weiteren Untersuchungen Resultate vorgestellt, die sich auf die künftige Entwicklungsfähigkeit der Schulen bezieht, also auf entfaltete Schulentwicklungskapazitäten. Dazu soll in Abschnitt 3 das Vorgehen zur Einschätzung von Schulen in Bezug auf ihren Qualitätsstand sowie das Konstrukt der Schulentwicklungskapazität erläutert werden. Zuvor erscheint es jedoch als erforderlich, die später darzustellenden eigenen Analysen zuvor in den Kontext der Erkenntnisse aus der Schulqualitäts- und Schulwirksamkeitsforschung zu stellen.

1 Theoretisch-empirischer Rahmen: Problemlage von Schulen im Zusammenwirken von Schulqualität und Kontextbedingungen

Aus bisherigen Studien ist hinlänglich bekannt (s. z. B. Teddlie et al., 2000; Baumert, Stanat & Watermann, 2006; Ditton, 2013), dass Schulen mit besonderen Problemlagen aufgrund ihres Standortes oder ihrer Schulform mit einer lernspezifisch und sozial schwierigeren Schülerkomposition konfrontiert sind. Diese Situation manifestiert sich vor allem aufgrund ungünstiger sozialer Herkunftsbedingungen der Lernenden und ihrer – vielfach durch Lernschwächen, Versagenserfahrungen, niedrigem Selbstkonzept und geringen Aspirationen geprägten – Lernausgangslagen, die höhere oder veränderte pädagogische Anstrengungen der Schulen zur Problembewältigung erfordern (Muijs et al., 2004), aber auch einen anderen Blick auf die Ressourcen von Schüler*innen, die

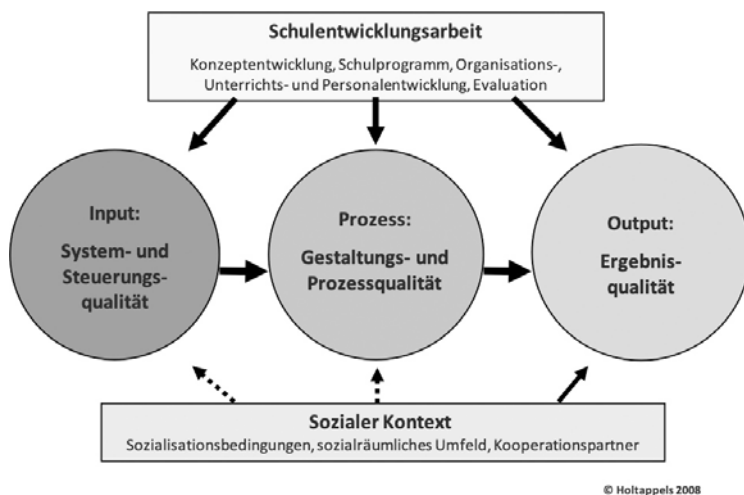
sich nicht selten als weniger anschlussfähig an schulische Anforderungen darstellen.

Neben diesen *schulexternen Bedingungen* wird die Schulwirksamkeit jedoch auch von *schulinternen Bedingungen*, also der Gestaltungs- und Prozessqualität der Schul- und Lernkultur, mitbestimmt. Oft liegt das Problem des Versagens oder der mangelnden Effektivität der Schule nicht oder nicht allein im außerschulischen Kontext, sondern wird auch oder sogar maßgeblich durch den Entwicklungsstand der Schul- und Unterrichtsqualität bedingt. Sowohl für die Einschätzung der Situation von Schulen in herausfordernden Lagen als auch für die Entwicklungsarbeit mit diesen Schulen gewinnt deshalb die Gestaltungs- und Prozessqualität zentrale Relevanz, weil über Schulentwicklung hier am ehesten Chancen bestehen, Potenziale zur Bewältigung der Problemlagen zu entfalten. Währenddessen lassen sich schulexterne Bedingungen zumeist nicht kurzfristig verändern und günstiger gestalten.

Zur Erklärung von schulischen Problemlagen müssen daher schulexterne und schulinterne Bedingungen in Rechnung gestellt werden. Wird die Gestaltungs- und Prozessqualität der Schule – im Sinne von Variablen der Schulgestaltung und Lernkultur, die den Schulerfolg der Lernenden bewerkstelligen sollen – in den Vordergrund der Betrachtung gerückt, dann liegt der Fokus auf der Frage, ob Schulen als entwickelt oder entwicklungsbedürftig anzusehen sind und deshalb effektiv oder wenig effektiv sind. Hierbei geht es also um die Wirksamkeit hinsichtlich der Beziehung zwischen Faktoren der Prozessqualität und Indikatoren der Ergebnisqualität bei unterschiedlichen Kontextbedingungen. Diesen Überlegungen liegen komplexe Qualitätsmodelle zugrunde (vgl. Scheerens, 1990; Creemers, 1992). Das *CIPO*-Modell (nach Stufflebeam, 1972, vgl. auch Holtappels & Voss, 2008) verdeutlicht, dass die Schule die Prozessqualität allein verantwortet, nicht aber allein die Ergebnisqualität, weil der außerschulische soziale Kontext die Bildungsergebnisse ebenfalls entscheidend beeinflusst. Hinzu kommen Inputfaktoren (z. B. Rahmenvorgaben, Richtlinien und Ressourcen), die die System- und Steuerungsqualität ausmachen und die Möglichkeiten der Gestaltungs- und Prozessqualität der Einzelschule beeinflussen. Zu beachten ist, dass der soziale Kontext auch die Systemsteuerung einerseits und die Prozessqualität auf Schulebene beeinflussen kann, weil sowohl auf Systemebene als auch in der einzelnen Schule z. B. die Anstrengungen je nach externem Kontext erhöht werden. Erst über Ansätze der Schulentwicklung, mit denen die System-, die Prozess- und die Ergebnisqualität verbessert werden soll, gewinnt das Modell an Dynamik.

Für eine grundlegende Typologisierung von Schulen in schwierigen Lagen kann das Schulqualitätsmodell von Stufflebeam (1972) als Hintergrundfolie dienen (s. Abb. 1), um mit den Dimensionen von Input-, Prozess- und Output-Qualität die möglichen Problemkonstellationen genauer bestimmen zu können (vgl. auch Holtappels & Voss, 2008).

Abb. 1: Theoretisches Schulqualitätsmodell (Context-Input-Process-Output-Modell; in Anlehnung an Stufflebeam, 1972; Holtappels & Voss, 2008)



In Bezug auf Schulen in herausfordernder Lage hat das CIPO-Modell als theoretisch-systematisches Hintergrundmodell insofern Bedeutung, als Schulen auf einer zweidimensionalen Matrix zum einen nach dem sozialen Kontext (als externe Bedingungen) und zum anderen nach der Output-Qualität einzuordnen wären (Holtappels, 2008), womit mindestens vier Szenarien sichtbar werden: Schulen mit hoher bzw. niedriger Ergebnisqualität bei entweder günstigen oder ungünstigen Kontextbedingungen (s. van Ackeren et al. in diesem Band). Die Entwicklung der Gestaltungs- und Prozessqualität der Schule avanciert somit zu einer entscheidenden Größe, die in der einzelnen Schule zu gesteigerten Fähigkeiten und Potenzialen zur Bewältigung der Problemlage führen kann. Dabei haben schulische Prozessmerkmale in Schulen mit „low social class composition“ offenbar größere Erklärungskraft für die Leistungsvarianz (Palardy, 2008). In jedem Fall erlangt Schulentwicklung demnach besondere Bedeutung.

2 Forschungsstand zur Schulqualität von Schulen in herausfordernden Problemlagen

Im Gegensatz zu Ergebnissen der Schulqualitätsforschung über erfolgreiche Schulen (Sammons et al., 1995; Holtappels, 2003) ist der Forschungsstand zu Schulen, denen es nur unzureichend gelingt, ihre Ziele in Bezug auf Kompetenzen der Schülerschaft zu erreichen und den Lernenden entsprechenden Bildungserfolg zu vermitteln, lückenhaft. Auch der internationale Forschungsstand über ‚Failing Schools‘ sowie zu Schulen in herausfordernden Lagen weist

noch erhebliche Forschungsdefizite auf. Bislang scheint allenfalls eine Deskription unterschiedlicher Problemkonstellationen von Schulen geleistet zu sein, während Bedingungsanalysen im Hinblick auf schulexterne und schulinterne Einflussbedingungen empirisch systematischer zu leisten wären. So geschieht die Einbeziehung mehrerer Ergebnisvariablen (Schüler*innenkompetenzen, Lernverhalten, psycho-soziale Dispositionen) zumeist nicht und auch die Verknüpfung von Einflussvariablen auf der Schul- und Unterrichtsebene erfolgt nur in wenigen Studien umfassend und systematisch, erst recht fehlt oft eine Berücksichtigung von Variablen zu Formen von Schulentwicklungsarbeit.

2.1 Internationale Befunde

Gesicherte Erkenntnisse über die Situation von Schulen in besonderen Problemlagen und über deren Formen und Bedingungen für die unzureichende Qualität oder Wirksamkeit liegen international durchaus vor (Stoll & Myers, 1998; Muijs et al., 2004). Obwohl unstrittig ist, dass die Ursachen für schlechtes bzw. gutes Abschneiden von Schulen schwerlich auf simple Kausalbeziehungen zu reduzieren sind, zeigen eine Vielzahl internationaler Studien einen Zusammenhang zwischen Qualitätsmerkmalen von Schulen einerseits und dem schulischen Bildungserfolg von Schüler*innen andererseits auf (z. B. Teddlie & Reynolds, 2006). Die Befunde aus dem Bereich der Forschung zu *Effective Schools* haben in beachtlicher Dichte Erkenntnisse zu Schlüsselfaktoren für Schulqualität und Bildungserfolg von Schulen erbracht. Diese Studien konzentrierten sich jedoch vielfach auf Meta-Analysen und darauf basierende Merkmalslisten für den Schulerfolg (Purkey & Smith, 1983; Mortimore et al., 1988). Gleichwohl zeigen Studien für Unterrichtsqualität und Leistungen der Schüler*innen wirksame Prädiktoren auf Schulebene auf, vor allem zum Schulleitungshandeln und zur Kooperation der Lehrkräfte.

Befunde zu Bedingungsfaktoren für schwierige Lagen von Schulen

Allerdings berücksichtigen die meisten Studien nicht durchgängig oder nicht systematisch externe und interne Belastungsfaktoren (z. B. Schulstandort, Schüler*innenkomposition). Befunde über gute bzw. effektive Schulen können zudem nicht einfach auf schwache bzw. scheiternde Schulen übertragen werden, sodass der Erkenntnisstand der grundständigen Forschung zur Schulqualität und -wirksamkeit hier nur bedingt hilfreich für Bedingungsanalysen und Programme zur Qualitätsverbesserung sind. Nach bisherigen Erkenntnissen muss davon ausgegangen werden, dass sich Bedingungsfaktoren für Problemlagen von Schulen nicht einfach auf niedrige Ausprägungen von generell wirksamen Qualitätsmerkmalen für Schulen zurückführen lassen, sondern spezifische Prädiktoren zumindest hinzukommen.

Die spezifischen Charakteristika nicht-effektiver Schulen wurden mittlerweile ebenfalls breiter untersucht (Hopkins et al., 1997; Racherbäumer et al., 2013), obwohl noch reichliche Forschungslücken bestehen. Ainscow, Muijs und West (2006) nennen als Kriterien zur Identifizierung von ‚Failing Schools‘ deren Schulstandort, die Zusammensetzung der Schülerschaft, die Einstellungen der Eltern, Schwierigkeiten im Kollegium und die bisherige Entwicklung einer Schule. Besondere Bedeutung haben jedoch Schlüsselfaktoren für nicht-wirksame Schulen, die vor allem von Muijs und Kolleg*innen (2004), Teddlie & Reynolds (2006) und aktueller durch Huber & Muijs (2012) dargelegt wurden (vgl. dazu van Ackeren et al. in diesem Band). In Bezug auf Schulqualität sollten folgende Merkmalsfelder beachtet werden:

- unzureichende Schulleitungskompetenzen (in Bezug auf ziel- und unterrichtsbezogene Führung);
- niedriger Kooperationsstand im Kollegium;
- Defizite im Klassenmanagement;
- schwache Lernkultur im Unterricht, vor allem in der Qualität der Lehr-Lern-Prozesse (Defizite in Bezug auf kognitive Anregung, Analyse der Lernentwicklung, Lernunterstützung etc.);
- niedrige Leistungserwartungen, geringes Bemühen um Wissensbasis und Lernerfolg der Schüler*innen.

In ihrer Meta-Studie über Faktoren der Verbesserung von Schulen in sozioökonomisch benachteiligten Gebieten betonten Muijs und Kollegen (2004) unter anderem die Bedeutung der Kooperation von Schulleitung und Lehrkräften, einer positiven und anregungsreichen Schulkultur sowie eines externen Monitorings der betreffenden Schulen. Nicolaidou und Ainscow (2005) betonen in ihrer qualitativ angelegten Studie die Bedeutung eines reflexiven, an die jeweilige Schulkultur adaptierten, Schulleitungshandelns für ‚Failing Schools‘. Die Untersuchung von Harris (2002) fördert wirksame Faktoren effektiven Führungsverhaltens von Schulleitungen in Schulen mit herausfordernder Problemlage zu Tage: Effektive Führungspersonen managen danach Probleme und Konflikte, stellen sich auf Lehrkräfte und ihre Bedürfnisse ein und arbeiten mit ihnen in Meetings an Problemen, sind in der Lage, Lehrkräfte zu motivieren, Teamarbeit zu etablieren und eine integrative Schulgemeinschaft zu fördern, die von gegenseitigem Respekt und Vertrauen geprägt ist.

All diese Befunde erlauben es, Einschätzungen darüber abgeben zu können, warum und wie Schulen ihre Ziele verfehlen. Deutlich wird aus den vorgenommenen Systematisierungen, dass eine äußerst differenzierte Betrachtung, sowohl für verschiedene Bereiche des Bildungserfolgs als auch für die Einflussbedingungen angezeigt ist. Dies führt die Forschung dazu, die Gestaltungs- und Prozessqualität der Schulen ebenso genau zu analysieren wie externe Bedin-

gungen. Für die Analyse von Bedingungen für die schwierige Lage und für die Analyse von Veränderungen in der Schulqualität nach Programminterventionen erscheint es daher angebracht, sowohl Qualitätsmerkmale auf der Schulebene als auch auf der Unterrichts- und Lerngruppenebene längsschnittlich zu erfassen und die Ergebnisse im Zeitverlauf zu vergleichen.

Befunde zur Entwicklung von Schulen in herausfordernden Lagen und zu Ansätzen gezielter Schulentwicklung

Unter anderem haben sich besonders Stoll und Fink (1998) systematisch mit Schulen, die ihre Ziele zu verfehlen drohen, auseinandergesetzt. Sie befassen sich dabei vor allem mit der Entwicklungsdynamik dieser Schulen, also dem Umgang von Schulen in herausfordernder Lage in Bezug auf die Anstrengungen zur Veränderung der Situation und ihrer Schuleffektivität. So werden die Schulen und ihre Bewältigungsmuster einerseits nach ihrer Schuleffektivität, andererseits nach Veränderungen im Zeitverlauf bezüglich Verbesserung bzw. Verschlechterung typisiert. Die sich daraus ergebenden fünf Schultypen umfassen Schulen, die a) sich im Sinne von Entwicklung bewegen und daher effektiv zugunsten von Verbesserung sind, b) weniger wirksam sind, aber kämpfen und Verbesserung erzielen, c) zwar als wirksam gelten, aber durch „Schongang“ oder Stillstand keine Kontinuität und Nachhaltigkeit erlangen und sich daher verschlechtern, d) ineffektiv sind und sich weiter verschlechtern und somit in kumulative Problemlagen absinken. Eine fünfte, eher indifferente und inaktive Gruppe liegt zwar im Mittelfeld, könnte aber bei verschärfter Problemlage und wechselnder Schülerschaft zumindest partiell von Zielverfehlungen bedroht sein und abrutschen, weil Qualitätsentwicklung nicht gezielt praktiziert wird.

Damit wird davon ausgegangen, dass bei Schulen in herausfordernden Lagen Entwicklungen in die eine oder andere Richtung ebenso möglich sind wie Stagnation. Eventuell werden je nach Schulentwicklungsbemühungen sogar dynamische Entwicklungen in Form von Qualitätsverbesserungen oder ‚Turn-around‘ oder aber Abwärtsspiralen bei sich verstärkenden Belastungen oder unzureichenden Bemühungen beobachtbar sein. Aus der Schulentwicklungsforschung und Untersuchungen zu Schulen in Schwierigkeiten ist allerdings bekannt, dass kaum mit raschen Effekten zu rechnen ist und selbst erfolgreiche Verbesserungen häufig nicht nachhaltig sind, weil der verbesserte Qualitätsstand nicht weiter stabilisiert wird.

Die bildungspolitischen und schulentwicklungsbezogenen Maßnahmen bei Schulen, die ihre Ziele verfehlen, reichen international von Schulfusionen über die Entlassung von Schulleitungen und Lehrkräften bis hin zur Einstellung speziell geschulter Schulleitungspersonen. International wird aber auch eine Stärkung von Entwicklungskapazitäten (intensive Fortbildung, fokussierte Schulprogrammarbeit, externe Unterstützung) praktiziert (Huber & Muijs,

2012). Außerdem erhalten die betroffenen Schulen mehr materielle und personelle Ressourcen, um ihre Leistungen zu verbessern. Unerwünschte Nebenwirkungen eines solchen ‚High-Stakes-Testing‘ sind vielfach beschrieben (z. B. Nichols & Berliner, 2007). Im Vergleich dazu hat Deutschland zwar grundlegende bildungspolitische Veränderungen hin zu einer verstärkten Output-Steuerung (Bildungsstandards und periodische Tests) einerseits und der externen Evaluation (vorwiegend durch Inspektionsverfahren) andererseits vorgenommen; Sanktionen als Folge auf ein wiederholt schlechtes Abschneiden sind jedoch nicht vorgesehen. Vielmehr wird im positiven Sinne auf eine differenzierte Ressourcenzuweisung nach unterschiedlichen Belastungsgraden der Schulen gesetzt (Bonsen et al., 2010), wie dies etwa in Hamburg der Fall ist.

Für Schulen in herausfordernden Lagen ist zu konstatieren, dass hinsichtlich ihrer Bemühungen zur Qualitätsverbesserung häufig erfolglose Strategien sichtbar werden, mit denen sie versuchen, die eigene Problemlage zu ändern oder zu bewältigen: unrealistische oder diffuse Ziele, kurzfristige Planung und zu kurz greifende Konzepte. In Fallstudien kommt Mintrop (2002) zu dem Schluss, dass bereits die Einstufung dieser Schulen durch die Schulaufsichtsbehörde als Schulen mit niedriger Ergebnisqualität zu einem „leichten“ Anstieg der Motivation und des Engagements des Personals geführt hat. Ainscow, Mujijs und West (2006) betonen diesbezüglich jedoch die Gefahr der Stigmatisierung der Lernenden, der Schule und der Gemeinde des Schulstandortes.

Anderson und Cotton (2001) zeigten in ihrer Studie in Michigan (USA), dass oft die dokumentierten Ergebnisse nicht die tatsächlichen Ausmaße widerspiegeln. Auf der Basis von Daten, die von Schuldistrikten selbst und dem Bildungsministerium bereitgestellt wurden, wird sichtbar, dass in belasteten Distrikten über 90 Prozent die gesetzten Standards nicht erreichen konnten. Der Schulkontext kann also, unabhängig von geografischer Lage und verfügbaren Finanzmitteln der Schulen, gegebenenfalls derart übermächtige Belastungen auf Schulen haben, dass sie durchgängig kaum zu bewältigen sind.

Harris et al. (2006) verdeutlichten anhand einer Schulfallstudie, dass Veränderungen in der Komposition der Schülerschaft durch Erhöhung des Anteils von Lernenden aus bildungsnäheren Familien bereits zu Leistungssteigerungen insgesamt führten. Zudem wurde der Erfolg der Lernenden über vier Strategien erhöht: Verbesserung der Lese-, Schreib- und Mathematikkompetenz; Fokus auf Lehren und Lernen; Datennutzung und darauf basierende Zielsetzungen; professionelle Entwicklung des Kollegiums in Richtung einer lernenden Organisation. Grundsätzlich weisen die Untersuchungsergebnisse darauf hin, dass Schulen in herausfordernder Lage mehr leisten und eine andere Praxis entwickeln müssen als andere Schulen.

In Anbetracht der bisher praktizierten Entwicklungsstrategien, die sich auf die Qualitätsverbesserung schulinterner Gestaltungsfelder und Potenziale durch Schul- und Unterrichtsentwicklung (Harris et al., 2003) konzentrierten,

besteht in der Auslotung von breit angelegten Schulentwicklungsstrategien durchaus noch ein Defizit. Komplexere Entwicklungsdesigns, wie das „Design-Based School Improvement“ (Mintrop, 2016) und der „Improvement-Ansatz“ von Bryk et al. (2017) weisen stark darüber hinaus und verbinden schulbezogene Interventionselemente, Entwicklungsarbeit und Netzwerkstrategien. Das Schulentwicklungskonzept unseres Projektes (s. Holtappels, van Ackeren et al. in diesem Band) baute auf diese Ansätze sowie auf den Forschungsstand zur Entwicklung von Schulen in schwierigen Lagen auf. Anstatt auf bislang überwiegend aus Einzelmaßnahmen und isolierten Strategien bestehende Ansätze, setzte unser designbasiertes Schulentwicklungskonzept auf ein komplexeres Schulentwicklungsprogramm. Im Ergebnisteil wird daher auch zu prüfen sein, ob unser Schulentwicklungsprogramm mit seinen Komponenten Wirkungen erzielen konnte.

2.2 Forschungsbefunde in Deutschland

Im deutschsprachigen Raum gibt es überhaupt nur wenige Studien, die explizit Analysen zu erfolgreichen und nicht erfolgreichen Schulen vornehmen und die Entwicklung der Schulqualität zum Gegenstand gemacht haben. Aus zwei großen Studien werden dabei ausgewählte Befunde etwas genauer betrachtet.

Die umfangreiche Studie zur *Schulqualität* von Fend (1986) beschäftigte sich mit Bedingungsfaktoren für gute und schlechte Schulen auf Schulebene. In seiner Reanalyse früherer Surveydaten hat Fend (1986 sowie 1998) nach bestimmten Kriterien Merkmale „guter“ und „schlechter“ Schulen identifiziert. Es bleiben jedoch sowohl die Unterrichtsebene als auch die soziale Komposition der Schülerschaft unberücksichtigt. Als Prozessmerkmale wurden die Kriterien Arbeitszufriedenheit, Schulleben, soziale Integration des Kollegiums, Problemwahrnehmungen, Gleichgültigkeit versus Verantwortungsbereitschaft und Schüler*innenzentriertheit zugrunde gelegt; im Bereich der Wirkungsmerkmale die Indikatoren Vertrauen zu den Lehrkräften, Schulfreude, Devianz und Disziplinlosigkeit sowie Leistungsangst bei Schüler*innen.

Fend (1986) konstatiert, dass die Problembearbeitung und Zielerreichung im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereich in guten Schulen aktiver, pädagogischer und schüler*innenzentrierter sind. Nicht Disziplin- und Leistungsanforderungen unterscheiden gute von schlechten Schulen, sondern der Stil des Umgangs mit Lernenden und die Annahme der pädagogischen Herausforderung durch einzelne, auch schwierige, Schüler*innengruppen. Gute Schulen unterscheiden sich von weniger erfolgreichen offenbar auch im Lernangebot des Schullebens durch zusätzliche Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten. Zwischen guten und weniger erfolgreichen Schulen zeigen sich zudem Unterschiede in der Wahrnehmung gemeinsamer Verantwortlichkeit (ebd.). In den als gut und erfolgreich eingestuften Schulen wird von den Schüler*innen ein

geringerer Leistungs- und Disziplinruck, ein geringeres Maß an Restriktivität und Anonymität, aber ein höheres Maß an Selbstständigkeitserwartungen und Mitbestimmung wahrgenommen. Im Lehrkräfteverhalten zudem Engagement und Vertrauen. Hinsichtlich der pädagogischen Wirkungen (ebd.) zeigen sich in guten Schulen bei den Lernenden fast durchgängig positive Effekte im Hinblick auf Einstellungen zur Schule und Arbeitshaltungen, sozialem Verhalten, Regelverstößen und persönlichen Merkmalen (z. B. Selbstbild).

In erfolgreichen Schulen (Fend, 1986) zeigen Schulleitungen ein höheres Maß an Reformbereitschaft und das Bemühen, über die eigene Schule hinaus zu sehen und Erfahrungsaustausch und eigenes Weiterlernen zu praktizieren; schlechte Schulen werden häufig von resignativen oder bremsenden Schulleitungen gekennzeichnet. In guten Schulen nehmen Lehrpersonen Schulleitungskompetenzen wie Ausstrahlung von Souveränität, Autorität und soziale Kompetenz wahr. Gute Schulen zeichnen sich, eher als schlechte, auch durch ein positives Arbeitsklima, durch Integrationskraft des Kollegiums und kollegiale Gemeinschaft aus (ebd.). Intensive Formen unterrichtsbezogener Kooperation der Lehrkräfte differenzieren nach diesen Befunden aber insgesamt nur geringfügig zwischen guten und schlechten Schulen. In der Studie von Rutter et al. (1980) wird jedoch die Kooperation der Lehrkräfte als positiver Wirkfaktor hervorgehoben, vor allem die Unterrichtsplanung in Teams und die Unterstützung und Beratung durch die Schulleitung.

Eine neuere Studie entstand im Kontext von PISA 2003 im Rahmen der durchgeführten Längsschnittanalysen. Dabei wurde von Senkbeil (2005) anhand von differenzierten Kontextbedingungen und Ressourcen einerseits „belastete“ und „unbelastete“ Schulen und andererseits „aktive“ und „passive“ Schulen anhand von Qualitätsmerkmalen zur Organisations- und Lernkultur sowie ihres Engagements zur Schulentwicklung in vier Schulgruppen unterschieden: Aktive Schulen sind insgesamt dadurch charakterisiert, dass sie, gegenüber passiven Schulen, eine höhere Intensität der Kooperation des Kollegiums, eine entwickeltere Praxis der Evaluation und eine bessere Elternarbeit aufweisen. Allerdings zeigt die Gruppe der unbelasteten, passiven Schulen ein besseres Sozial- und Arbeitsverhalten der Lernenden, bessere Einstellungen der Lehrkräfte zur Arbeit, effektiveres Zeitmanagement und Lernunterstützung, als die belasteten, passiven Schulen. Aber auch aktive Schulen mit hohen Belastungen weisen Probleme im Verhalten und in den Einstellungen der Lehrkräfte sowie mangelnde Zielklärung im Kollegium auf. Die vier Schulcluster unterscheiden sich ebenfalls im Bereich der Kooperationspraxis des Kollegiums, der Evaluation und der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung (Senkbeil, 2005).

In weiteren Analysen zu Schüler*innenkompetenzen (Senkbeil, 2006) ergeben sich deutliche Differenzen zugunsten aktiver Schulen mit hohem Engagement in der Entwicklung ihrer Schul- und Lernkultur im Vergleich zu passiven und lernorientierten Schulclustern, und zwar über annähernd sämtliche Indi-

katoren. In der Schulentwicklung schöpfen passive Schulen nicht annähernd ihre pädagogischen Möglichkeiten aus. Lernzuwächse in Mathematik und Naturwissenschaften hängen allerdings von keiner der möglichen Einflussvariablen auf der Schulebene ab; somit zeigen sich auch keine Differenzen zwischen den vorgefundenen Schultypen (ebd.). Im Kontrast dazu werden jedoch Unterschiede bezüglich vorgefundener Lehrkräftecluster sichtbar: Schulen mit einer Mehrheit von aktiven Lehrkräften weisen höhere Lernzuwächse in Naturwissenschaften auf im Vergleich zu Schulen mit vornehmlich disziplinerorientierten Lehrpersonen, die jedoch auch von günstigerer Schüler*innenkomposition profitieren. Schulen mit vorwiegend passiven Lehrkräften erreichen nur kleine Lernzuwächse, obwohl sie unter nicht ungünstigen Kontextbedingungen arbeiten.

Analysen in PISA zu differentiellen Lernentwicklungsmilieus (Baumert, Trautwein & Artelt, 2003; Baumert, Stanat & Watermann, 2006) belegen, dass sich besonders in Schulen bzw. Lerngruppen mit hoher Problemkonzentration überwiegend schwache Kompetenzen und Lernentwicklungen zeigen. Die Förderung in problematischen Lernmilieus stößt schon deshalb an Grenzen, da sich die mit Lernproblemen behafteten Schüler*innen in solch insgesamt schwachen Lerngruppen weniger gegenseitig produktiv anregen können (z. B. aufgrund begrenzter Fachkompetenzen, problematischen Lern- und Sozialverhaltens). So entstehen in segregierten Schulstandorten mit hoher Problemkonzentration (z. B. an Hauptschulen in benachteiligten Stadtteilen) doppelte Benachteiligungen für die dort Lernenden – durch niedrigere schulbezogene Fördermöglichkeiten im Elternhaus und das weniger förderliche Lernmilieu in der Schule.

Insofern sind solche Befunde nicht zuletzt im Hinblick auf die Ungleichheit von Bildungschancen der Lernenden von enormer Bedeutung, weil nicht nur individuelle Merkmale (Begabungspotenzial, Lerndispositionen etc.) und die sozioökonomische Herkunft für den Bildungserfolg entscheidend sind, sondern auch der Besuch bestimmter Schulen den Lernerfolg der Schüler*innen – im Sinne förderlicher bzw. nicht-förderlicher Lernentwicklungsmilieus – zusätzlich beeinflussen kann. Schulen sind jedenfalls als differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus zu verstehen, die den Lernenden unterschiedliche Möglichkeiten zur Entfaltung ihrer Entwicklungspotenziale bieten (Baumert, Trautwein & Artelt, 2003).

2.3 Relevante Erkenntnisse aus allgemeinen Schulqualitätsstudien zur Bedeutung zentraler Einflussvariablen

Einige Erkenntnisse aus allgemeinen Schulqualitätsstudien decken sich weitgehend mit Befunden aus der speziellen Forschung zu Schulen in herausfordernden

den Lagen, sodass solche gesicherten Befunde besonders hervorzuheben sind, da sie offenbar universell für die Schulentwicklung Bedeutung erlangen.

Die Organisationskultur einer Schule und insbesondere das Schulleitungshandeln sind im Kontext von Entwicklungsfähigkeit der Schule von Bedeutung. Hier ist vor allem effektives Schulleitungshandeln hervorzuheben, und zwar ein Leitungshandeln im Sinne zielbezogener sowie unterrichtsbezogener Führung, das auf förderliche Lernbedingungen ausgerichtet ist (Townsend, 2014). Zudem können solche Leadership-Kompetenzen eine professionelle Kooperation im Kollegium unterstützen und die Qualität von Lernen und Unterricht voranbringen (Baumert, 1990; van de Grift & Houtveen, 1999; Bonsen et al., 2002). Dabei deuten die meisten Studien darauf hin, dass außerdem eine hohe Innovationsbereitschaft im Kollegium Veränderungen fördert und die Entwicklung der Unterrichtsqualität in beträchtlichem Maße mitbestimmt (Holtappels & Voss, 2008; Holtappels, 2013b).

Die Erwartungen an das *Schulleitungshandeln* als Qualitätsfaktor (s. Brücher, Holtappels & Webs in diesem Band) bestehen darin, dass ziel- und unterrichtsbezogene Führung, Management und Moderation der Leitungsebene (über konsistentes und kooperatives Handeln) die Gestaltung von Lernorganisation und Lernprozesse einwirkt, sodass sich letztlich auch im Lernerfolg der Lernenden positive Wirkungen zeigen. In ihrem Überblick über empirische Studien zu Wirkungen von Schulleitungshandeln zeigen Hallinger & Heck (1998), dass Schul- und Umwelteffekte (z. B. Elternzufriedenheit), Effekte in der Prozessqualität der Schule (z. B. Einstellungen der Lehrkräfte, Lehrplanorganisation) und Effekte auf Lernende (z. B. Leistungen, Einstellungen) nachweisbar sind. Schulleitungen gestalten unmittelbar die auf den Unterricht bezogenen Handlungs- und Arbeitsstrukturen, die Unterrichtsorganisation sowie das Schulklima im Sinne eines positiven Lernklimas; durch diese Merkmale werden wiederum die Leistungen der Schülerschaft beeinflusst.

Für die Steuerung von Schulentwicklungsprozessen erweisen sich *schulinterne Steuergruppen* als koordinierende Instanzen, Change Agents oder Transmissionsriemen für innerschulischen Wandel (Berkemeyer & Holtappels, 2007; Feldhoff, 2011). Als mittleres Management in der Schulorganisation initiieren, moderieren und forcieren sie Entwicklungsprozesse, leisten konzeptionelle Arbeit und steuern die Schulentwicklungsarbeit in systematischen Verfahren und Methoden.

Intensive Kooperation der Lehrkräfte stellt einen weiteren zentralen Qualitätsfaktor dar. Ihre Wirkung kann dadurch begründet werden, dass mit der Intensität und Qualität der Kooperation die Kompetenzen in der Unterrichtsarbeit und die Qualität des Unterrichts durch gemeinsame Unterrichtsentwicklung, kollegiale Unterstützung und evaluative Analyse zunehmen, womit letztlich auch die Lernergebnisse zu verbessern wären. Schon in der vielbeachteten Studie von Rutter et al. (1980) wurde die kollegiumsinterne Kooperation

als positiver Wirkfaktor hervorgehoben, vor allem die Unterrichtsplanung in Teams und die Unterstützung und Beratung durch die Schulleitung. Hohe Bedeutung haben institutionalisierte Teamformen wie Jahrgangsteams, Klassenleitungstandems oder Fachteams (Holtappels, 2002). Solche festen Teambildungen ermöglichen und fordern intensive Kooperation der Lehrkräfte. Insbesondere wenn die Teamarbeit das Niveau von professionellen Lerngemeinschaften mit Fokus auf Unterrichtseffektivität und Schüler*innen erreicht (Leithwood, 2000; Hall & Hord, 2001), profitieren Lehrkräfte durch eine anregende und förderliche Arbeitsumgebung in ihrer professionellen Selbstentwicklung und es zeigen sich Effekte auf die Unterrichtsqualität sowie auf die Unterrichtsentwicklung (Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006; Vescio, Ross & Adams, 2008; Vangrieken et al., 2015; Holtappels, 2013b und 2019b).

All diese Elemente unterstützen die Schule auf dem Weg zu einer lernenden Organisation. Der auf empirischen Einzelbefunden basierende Forschungsüberblick zur Architektur einer lernenden Organisation bei Holtappels (2014) verweist darauf, dass die Komponenten 1) Visionen, Ziele und Veränderungsmotivation, 2) Aufbau einer Infrastruktur für Innovationen und 3) Beherrschung von Innovationsstrategien und -verfahren für die Kapazität von Organisationslernen konstitutiv sind und einen wirksamen Weg zur Qualitätsverbesserung versprechen, der auch für Schulen in herausfordernden Problemlagen eine notwendige Grundlage für effektive Schulentwicklungsansätze hergäbe. Inwieweit über Entwicklungen der Schulqualität hinaus solche förderlichen Kapazitäten für Schulentwicklung tatsächlich über die Entwicklungsarbeit des Projekts in den Schulen geschaffen werden konnte, sollen in den folgenden Ausführungen zu unseren Forschungsergebnissen geklärt werden.

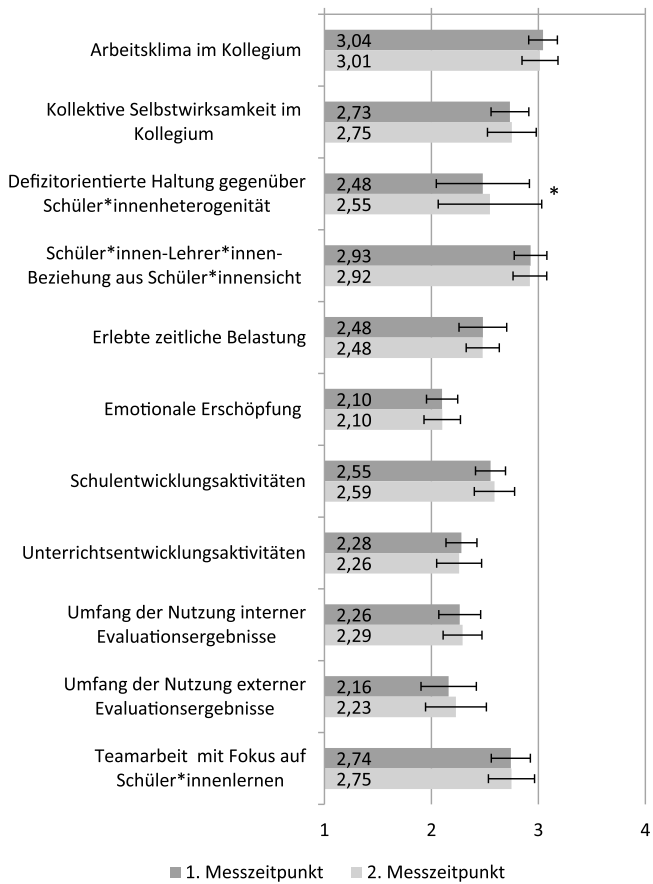
3 Forschungsergebnisse zur Entwicklung der Gestaltungs- und Prozessqualität in den Projektschulen

Im Folgenden werden zunächst die empirischen Ergebnisse vorgestellt, die für die Projektschulen die Entwicklungen in ihrer Gestaltungs- und Prozessqualität auf Schul- und Unterrichtsebene im Zeitverlauf (Längsschnitt mit zwei Messzeitpunkten über drei Jahre) zeigen. Da nicht für alle 36 Projektschulen zweimalige Messwerte vorliegen, kann der Längsschnitt nur für N=31 Schulen dargestellt werden. Der längsschnittliche Vergleich bezieht sämtliche der zu zwei Messzeitpunkten – über Lehrkräfte-, Schüler*innen- und Elternbefragungen – erfassten Qualitätsmerkmale ein; dabei werden die Veränderungen jeweils über die Aggregation der jeweiligen Individualdaten auf Schulebene analysiert.

3.1 Veränderungen der Gestaltungs- und Prozessqualität über alle Schulen

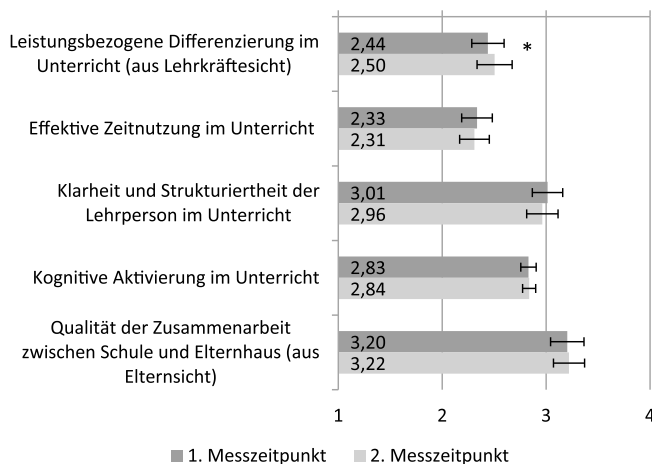
Das Ergebnis erscheint zunächst ernüchternd: In keiner der Variablen zur Schulqualität und zur Schulentwicklungsarbeit (durchgängig ermittelt über Lehrkräfteangaben) zeigen sich durchschnittlich in den Resultaten der verglichenen Zeitpunkte statistisch oder praktisch bedeutsame Veränderungen, also weder Qualitätsverbesserungen noch -verschlechterungen in den Mittelwerten. Lediglich in der defizitorientierten Haltung gegenüber der Schüler*innenheterogenität ergibt sich eine signifikante Veränderung in den Einschätzungen. Dies gilt für die Gesamtstichprobe über alle Schulen für die erfassten Qualitätsmerkmale auf der Schulebene (Abb. 2).

Abb. 2: Entwicklung der Schulqualität über alle Projektschulen (N=31)



Anmerkungen: Mittelwerte und Standardabweichungen;
 Signifikanz-Niveaus: $p < .05 = *$; $p < .01 = **$; $p < .001 = ***$;
 Quelle: Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“, Lehrkräfte- und Schüler*innenbefragungen 2014/2015 und 2018.

Abb. 3: Entwicklung der Unterrichtsqualität und der Schule-Eltern-Kooperation über alle Projektschulen (N=31)



Anmerkungen: Mittelwerte und Standardabweichungen;

Signifikanz-Niveaus: $p < .05 = *$; $p < .01 = **$; $p < .001 = ***$;

Quelle: Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“, Lehrkräfte- und Schüler*innenbefragungen 2014/2015 und 2018.

Die erhobenen Variablen auf der Unterrichtsebene (Urteile durch Lehrkräfte und Schüler*innen) und der Schule-Eltern-Kontakte (Elternurteile) lassen sich lediglich für die leistungsbezogene Differenzierung im Unterricht aus Sicht der Lehrkräfte signifikante Veränderungen über die Zeit hinweg feststellen (Abb. 3). Dieses Resultat ist nicht unproblematisch: Insbesondere im Bereich der Unterrichtsqualität wäre es für Schulen in herausfordernder Lage bedeutsam, rasch Qualitätsverbesserungen zu erzielen, weil sich diese Prozessvariablen in aller Regel am stärksten auf Lernprozesse und -erfolge der Schüler*innen auswirken.

Insgesamt ist festzuhalten, dass das Entwicklungsprogramm und die Arbeit mit Schulen offenbar nur geringe messbare kurzfristige – von Befragten wahrgenommene und in standardisierte Erhebungen berichteten – Verbesserungen in der Prozessqualität im Schulentwicklungszeitraum von gut drei Jahren erreichen konnte.

Erklärungsmöglichkeiten für die Befundlage

Wie lassen sich diese Ergebnisse interpretieren? Zunächst wäre als Erklärung anzunehmen, dass über alle Schulen hinweg insgesamt real keine Veränderungen – und damit auch keine Qualitätsverbesserungen – eingetreten sind oder solche durch die Befragten jedenfalls nicht wahrnehmbar waren. Die durchgängig über alle Variablen hinweg ähnlichen Werte zu beiden Messzeitpunkten wären allerdings wenig wahrscheinliche Zufälle. Da sich die Zusammensetzung

des Lehrkräftekollegiums in den Schulen teilweise verändert hat und auch unterschiedliche Schüler*innen zu beiden Erhebungszeitpunkten befragt worden sind, können die ausbleibenden Veränderungen jedenfalls nicht vornehmlich auf gleichbleibende Antwortmuster derselben Personen zurückgeführt werden (z. B. nicht als Effekt sozialer Erwünschtheit).

Methodische Einwände könnten als Erklärung eine möglicherweise mangelnde Sensibilität der Forschungsinstrumente zur Messung der Qualitätsmerkmale hinsichtlich spezifischer Innovationen ins Feld führen (Skalen zu Qualitätsmerkmalen), allerdings haben sich die Instrumente bereits in vorherigen Forschungen bewährt. Dies bietet für den, durchgängig als unverändert festgestellten, Qualitätsstand über alle Qualitätsmerkmale keine hinreichende Erklärung. Etwas plausibler scheinen drei Erklärungen, die auch mit dem Forschungs- und Entwicklungsdesign und den Messungen zusammenhängen:

Erstens kann es sein, dass der empirisch zu beobachtende Zeitraum für deutliche Veränderungen in der Breite der Qualitätsbereiche in vielen Fällen zu kurz war, um schulweit schon zu neuer Praxis zu führen, weil die Umsetzung von Neuerungen eventuell mehr Zeit benötigt. Dabei spielt auch eine Rolle, dass die projektbezogene Schulentwicklungsarbeit möglicherweise in den einzelnen Schulen nicht an der dort betriebenen Entwicklungsarbeit an eigenen Vorhaben unmittelbar anschlussfähig war.

Zweitens haben die Schulen in Netzwerken und in Phasen der einzelschulischen Begleitung ganz spezifische innovative Vorhaben, besondere Maßnahmen und fokussierte Problemlöseansätze entwickelt und vielfach auch umgesetzt, die jedoch nicht schon als Veränderung in der gesamten Breite des jeweiligen Qualitätsbereichs wahrgenommen werden (z. B. führen bestimmte Fördermaterialien oder neue Methoden in einzelnen Klassen schulweit noch nicht zur Wahrnehmung einer Veränderung im gesamten Bereich innerer Differenzierung oder der kognitiven Aktivierung). Mit ähnlichen Erklärungen konnte das Ausbleiben globaler Qualitätsverbesserungen durch Schulprogrammarbeit interpretiert werden (Holtappels, 2004). Ganz spezifische Veränderungen in den Schulen, die nicht schon eine breite Verbesserung eines Qualitätsmerkmals bedeuten, konnten demnach möglicherweise nicht messbar abgebildet werden.

Eine dritte Erklärung drängt sich auf. Es darf angenommen werden, dass im Zuge der projektgestützten Schulentwicklungsarbeit im Kollegium, aber eventuell auch in Schüler- und Elternschaft, Bewusstseinsveränderungen in der Weise eintraten, dass vor Beginn der Entwicklungsarbeit für die Befragten ein anderer Referenzrahmen bestand, der sich nach drei Jahren Entwicklungsarbeit verändert hat:

Einerseits geht mit intensiver Entwicklungsarbeit vermutlich eine *Erwartungssteigerung* in der Weise einher, dass recht bald deutliche Qualitätsverbesserungen zwingend und sichtbar erwartet werden; treten diese dann nicht oder noch nicht hinreichend sinnlich wahrnehmbar ein, kann dies bei der Wieder-

holungsmessung zu besonders kritischen Urteilen zur eigenen Situation führen, als Ergebnis von Enttäuschung und Ernüchterung, da die gewünschten Veränderungen nicht im erwarteten Maße sichtbar werden. Andererseits kann eine *Anspruchssteigerung* angenommen werden, weil im Zuge intensiver Entwicklungsarbeit und einem etwaigen Vergleich mit anderen Schulen eventuell nun neue Potenziale, Ansätze und Problemlösungen schärfer erkannt werden, die Lehrkräfte dazu veranlassen, den Entwicklungsstand (und auch Problemfelder und Entwicklungsbedarfe) der eigenen Schule besonders kritisch zu beurteilen, vor allem dann, wenn Innovationen oder Verbesserungsansätze bis zum zweiten Erhebungszeitpunkt für die eigene Schule noch nicht umgesetzt waren. Beide – empirisch nicht sichtbar zu machende – Effekte können im Zusammenwirken dazu führen, dass reale bzw. objektive Verbesserungen ‚überdeckt‘ werden, weil das Erreichte im zweiten Messzeitpunkt nicht als hinlänglich honoriert wird. Zugegebenermaßen ist dies eine optimistische Interpretation, die jedoch am plausibelsten erklären kann, warum nicht zumindest in einzelnen, vor allem den schwerpunktmäßig bearbeiteten, Entwicklungsfeldern nennenswerte Veränderungen in den spezifischen Qualitätsmerkmalen sichtbar werden.

Qualitätsveränderungen nach unterschiedlicher Entwicklungsarbeit in Schulnetzwerken

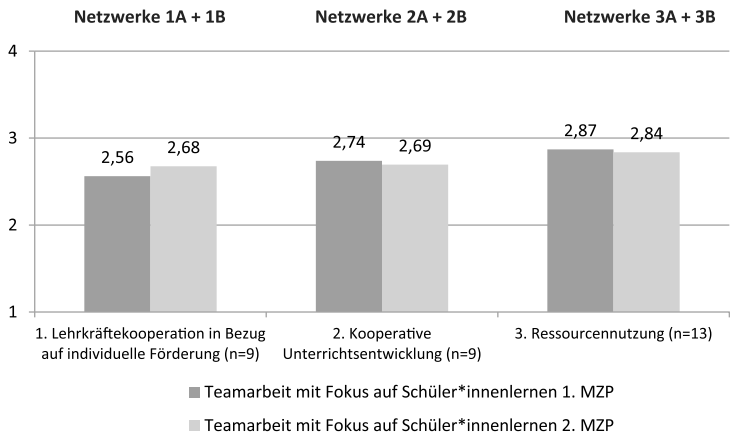
Wenn messbare Wirkungen unseres Entwicklungsprojekts auf die Entwicklung zentraler Qualitätsbereiche in der Gesamtstichprobe nur partiell zu registrieren sind, stellt sich die Frage, ob es nach Schulnetzwerken (und damit nach Problemschwerpunkten) signifikante Veränderungen über die Zeit gibt. Aber auch in den von den einzelnen Schulnetzwerken schwerpunktmäßig bearbeiteten Entwicklungsfeldern werden überwiegend keine nennenswerten Veränderungen in den spezifischen Qualitätsmerkmalen messbar, was angesichts intensiver Bearbeitung der Schwerpunkte noch überraschender ist. Differenzierte Analysen nach Schulnetzwerken führen aber durchaus zu einzelnen feststellbaren Veränderungsdifferenzen über die Zeit in der jeweils zu erwartenden Richtung, die sich teilweise nur in der Tendenz, also ohne statistische Signifikanz, zeigen. Qualitätsverbesserungen werden im Folgenden jeweils für alle Lehrpersonen nach den Netzwerken der Schulen gesondert dargestellt.

Zunächst könnte eine Intensitätssteigerung von *Aktivitäten der Schul- und Unterrichtsentwicklung* für alle Schulnetzwerke erwartet werden; diese Aktivitäten wurden jeweils für eine vierstufige Einschätzung durch Lehrkräfte erfasst, beispielsweise mit Items zu schulinterner Fortbildung, Erstellung von Konzepten in Arbeitsgruppen und Schulbesuche in anderen Schulen. Die Ergebnisse zeigen (ohne Abb.): Im Zeitverlauf sind in den Schulen der Netzwerke 1A und 1B tendenziell intensivere Schulentwicklungsaktivitäten im Zeitverlauf zu re-

gistrieren, aber alle Veränderungen bleiben ohne Signifikanz. In den anderen Netzwerken zeigen sich keine Veränderungen.

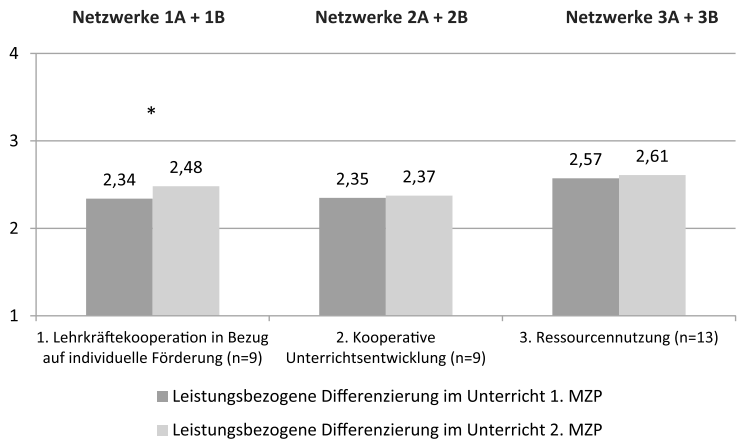
Besondere Relevanz haben die Qualitätsbereiche, die in den verschiedenen Schulnetzwerken den Hauptfokus ausmachten: In den Netzwerken 1A und 1B, in denen ein zentrales Ziel die elaborierte Kooperation der Lehrkräfte mit Bezug auf individuelle Förderung war, wird eine leichte Steigerung der Lehrerverkooperation sichtbar (Abb. 4), was sich in den anderen Netzwerken (mit Fokus auf kooperative Unterrichtsentwicklung bzw. auf Ressourcennutzung) nicht zeigt. Eine signifikante Qualitätsverbesserung wird für die Praxis innerer leistungsbezogener Differenzierung in den Netzwerken 1A und 1B erzielt, wo dies ein zweiter zentraler Fokus der Netzwerkarbeit war. In den anderen Netzwerken zeigen sich keine signifikanten Veränderungen (Abb. 5).

Abb. 4: Entwicklung des Qualitätsmerkmals Lehrkräftekooperation mit Fokus auf Lernen der Schüler*innen differenziert nach Schulnetzwerken (N=31)



Anmerkungen: Mittelwerte; Signifikanz-Niveaus: $p < .05 = *$; $p < .01 = **$; $p < .001 = ***$;
 Quelle: Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“, Lehrkräftebefragungen 2014/2015 und 2018.

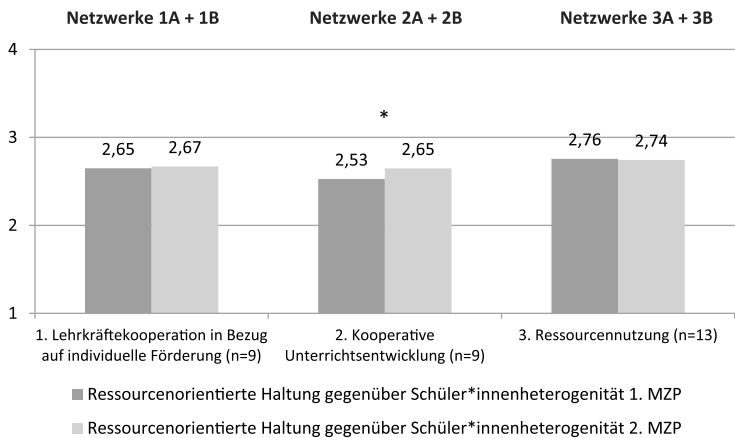
Abb. 5: Entwicklung des Qualitätsmerkmals leistungsbezogene innere Differenzierung im Unterricht differenziert nach Schulnetzwerken (N=31)



Anmerkungen: Mittelwerte; Signifikanz-Niveaus: $p < .05 = *$; $p < .01 = **$; $p < .001 = ***$; Quelle: Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“, Lehrkräftebefragungen 2014/2015 und 2018.

In einem weiteren Qualitätsmerkmal werden signifikante Veränderungen in positiver Richtung sichtbar (Abb. 6): Die ressourcenorientierte Haltung der Lehrpersonen gegenüber der Heterogenität der Lernenden hat sich in den Netzwerken 2A und 2B gesteigert, in denen allerdings kooperative Unterrichtsentwicklung der Hauptfokus der Netzwerkarbeit war. Währenddessen zeigen sich in den anderen Netzwerken keine statistisch bedeutsamen Veränderungen, also überraschenderweise auch nicht in den Netzwerken (3A und 3B), in denen dies der Hauptfokus war (s. auch Drucks & Bremm in diesem Band).

Abb. 6: Entwicklung des Qualitätsmerkmals ressourcenorientierte Haltung gegenüber Schüler*innenheterogenität differenziert nach Schulnetzwerken (N=31)



Anmerkungen: Mittelwerte; Signifikanz-Niveaus: $p < .05 = *$; $p < .01 = **$; $p < .001 = ***$; Quelle: Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“, Lehrkräftebefragungen 2014/2015 und 2018.

Es wird deutlich, dass in Qualitätsbereichen, die im Hauptfokus der Netzwerkarbeit standen, durchaus Qualitätsverbesserungen in den zum jeweiligen Netzwerk gehörigen Schulen nach Einschätzung aller Lehrkräfte zu registrieren sind, wenngleich dies nicht durchgängig und oft nicht signifikant der Fall ist. Der klare Fokus auf die Inhalte der Netzwerkarbeit und das spezifische Involvement der Lehrkräfte in Entwicklungsaktivitäten könnten hier von Bedeutung gewesen sein.

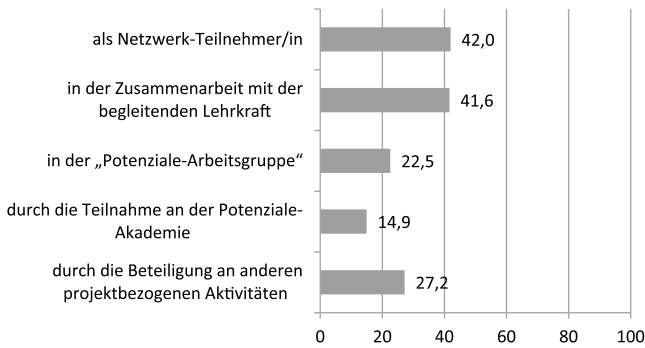
3.2 Aktives Involvement als intervenierende Variable

Eine weitere plausible Differenzierung der Daten verspricht die Berücksichtigung der Involviertheit der Lehrkräfte in projektbezogene Schulentwicklungsaktivitäten, denn aus der Schulentwicklungsforschung ist bekannt (Holtappels, 2014), dass auch in Modellprojekten eine schulweite Aktivierung des ganzen Kollegiums und somit eine breite Beteiligung der Lehrkräfte an der Schulentwicklungsarbeit, äußerst bedeutsam, aber eher schwer erreichbar ist. Dabei ist davon auszugehen, dass aktiv Involvierte die Aktivitäten, Prozessverläufe und Veränderungen klarer erkennen, sensibler wahrnehmen oder beobachten als andere Kollegiumsmitglieder; allerdings kann ihre Wahrnehmung wohlmöglich auch einseitig positiver und euphorischer ausfallen, wie dies bereits bei schulischen Steuergruppen festgestellt wurde (Berkemeyer & Holtappels, 2007).

Die aktive Involvierung wurde über Items zur Teilnahme an projektbezogenen Aktivitäten und Angeboten sowie zur Mitarbeit in Projektgruppen oder im Schulnetzwerk erfasst. Damit werden sowohl Schlüsselpersonen (z. B. Steuergruppenmitglieder) als auch Aktivist*innen der projektbezogenen Entwicklungsarbeit erfasst. Insgesamt waren fast alle Schulleiter*innen, aber nur rund 21% der Lehrpersonen in eine der Projektaktivitäten involviert. Abbildung 7 zeigt, dass *von diesen* aktiv involvierten Lehrkräften jeweils rund ein Viertel in einer projektbezogenen Arbeitsgruppe oder an anderen Projektaktivitäten beteiligt waren, etwa ein Sechstel nahm an der Potenziale-Akademie an Fortbildungen teil; Netzwerkmitglieder und Personen, die mit der begleitenden Lehrkraft arbeiteten, nehmen jeweils Anteile von über 40% ein. Bei den Schulleitungen zeigt sich in den projektbezogenen Aktivitäten ein stärkeres Involvement: 85% arbeiteten mit der Schulentwicklungsbegleitung zusammen, fast die Hälfte war in den Netzwerktreffen als Teilnehmer*innen aktiv (48%) und knapp 41% nahmen an Fortbildungen (z. B. für Schulleitungshandeln) der Potenziale-Akademie teil (ohne Abb.).

Abb. 7: Art der aktiven Beteiligung der Lehrkräfte im Projektkontext (nur aktiv involvierte Lehrkräfte; n=176).

Sind Sie in der Schulentwicklungsarbeit im Kontext des Projekts Potenziale entwickeln – Schulen stärken aktiv?
Ja, und zwar ... (Mehrfachnennungen möglich)



Anmerkungen: Nur Befragte, die angeben, in Projektaktivitäten aktiv involviert gewesen zu sein = 20,7% aller Lehrkräfte; Angaben in Prozent;
Quelle: Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“, Lehrkräftebefragungen 2018.

Die Prozentanteile der an verschiedenen Formen der Projektbeteiligung aktiv involvierten Lehrkräfte lassen sich über alle einzelne Schulen im Vergleich betrachten (ohne Abb.): Dabei wird sichtbar, dass in nur zehn Schulen mehr als 25% der Lehrer*innen ein aktives Involvement, also Beteiligung an mindestens einer der abgefragten projektbezogenen Aktivitäten, aufwiesen; in sieben Schulen lag das aktive Involvement unter 15% der Lehrpersonen in der Schule, in den restlichen Schulen lag die Prozentquote dazwischen.

Da das aktive Involvement nur im zweiten Messzeitpunkt rückblickend erfasst werden konnte, sind keine Längsschnittanalysen möglich, weil die in Entwicklungsaktivitäten involvierten Lehrkräfte in unseren Daten nicht als Teilgruppe identifizierbar sind. Somit können Veränderungen in den Qualitätsmerkmalen (s. Abschnitte 3.1 und 3.2) nicht speziell für die Teilgruppe der aktiv involvierten Lehrpersonen im zeitlichen Längsschnitt verglichen werden (keine Vergleiche zum Messzeitpunkt 1 möglich). Allerdings lassen sich die erfassten Einschätzungen zur Schul- und Unterrichtsqualität nach in projektbezogene Aktivitäten involvierte und nicht involvierte Lehrkräfte für den zweiten Messzeitpunkt (also aktuelle Qualitätseinschätzungen) netzwerkbezogen vergleichen. Die Resultate bezüglich der *Einschätzungen der aktuellen Schul- und Unterrichtsqualität* verdeutlichen, dass nach Netzwerken verglichen die *Lehrkräfte mit aktivem Involvement in Projektaktivitäten* eine spürbar positivere Wahrnehmung der Qualitätsentwicklungsstände als andere Lehrkräfte wahrnehmen (s. Tab. 1). Es zeigen sich dabei für einige relevante Qualitätsmerkmale deutliche Unterschiede, und zwar nicht nur bei solchen, die zu den schwerpunktmäßig bearbeiteten Problemfeldern der jeweiligen Netzwerke passen:

Teamarbeit wird vornehmlich in den Netzwerken mit Fokus auf Lehrkräftekooperation und auf Ressourcennutzung stärker von den aktiv beteiligten Lehrkräften wahrgenommen, die Intensität von Unterrichtsentwicklung und ebenso der ressourcenorientierte Umgang mit Heterogenität in allen Netzwerken. Schulentwicklungsaktivitäten werden stärker in den Netzwerken 1A/1B und 2A/2B von Aktiven wahrgenommen, in Netzwerken zur Ressourcennutzung wird Datennutzung aus Evaluationen eher registriert und in Netzwerken zur kooperativen Unterrichtsentwicklung wird von aktiv Beteiligten die Kooperation zwischen Schule und Eltern gegenüber nicht Beteiligten hervorgehoben.

Tab. 1: Einschätzungen zu aktuellem Qualitätsstand nach Schulnetzwerkgruppen und nach in Projektaktivitäten involvierten und nicht involvierten Lehrkräften

Qualitätsindikatoren (Auswahl)	Netzwerke 1A + 1B Lehrkräftekooperation in Bezug auf individuelle Förderung		Netzwerke 2A + 2B Kooperative Unterrichtsentwicklung		Netzwerke 3A + 3B Ressourcennutzung	
	aktiv Involvierte	nicht- Involvierte	aktiv Involvierte	nicht- Involvierte	aktiv Involvierte	nicht- Involvierte
Schulentwicklungsaktivitäten	***2,75	***2,44	*2,77	*2,61	2,68	2,56
Unterrichtsentwicklungsaktivitäten	***2,49	***2,14	**2,54	**2,27	**2,41	**2,18
Teamarbeit mit Fokus auf Schüler*innenlernen	***2,88	***2,48	2,74	2,73	*2,93	*2,76
Leistungsbezogene Differenzierung im Unterricht	2,55	2,45	2,52	2,40	2,68	2,59
Ressourcenorientierte Haltung gegenüber Schüler*innenheterogenität	**2,79	**2,57	**2,89	**2,61	*2,87	*2,71
Defizitorientierter Haltung gegenüber Schüler*innenheterogenität	2,38	2,36	2,11	2,21	2,82	2,97
Qualität der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus	2,78	2,76	***3,17	***2,87	2,41	2,30
Umfang der Nutzung von Ergebnissen interner Evaluation	2,35	2,16	2,40	2,31	**2,45	**2,20
Umfang der Nutzung von Ergebnissen externer Evaluation	2,21	2,10	2,34	2,17	*2,44	*2,20

Anmerkungen: Mittelwertunterschiede nach Beteiligung im Projekt und Netzwerken; Signifikanz-Niveaus: $p < .05 = *$; $p < .01 = **$; $p < .001 = ***$;

Quelle: Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“, Lehrkräftebefragungen 2018.

Keine signifikanten Unterschiede zwischen aktiv involvierten und nicht involvierten Lehrkräften zeigen sich bei der inneren Differenzierung und in Bezug auf defizitorientierten Umgang mit Heterogenität. Insgesamt gesehen wird deutlich, dass eine aktive Beteiligung vermutlich eine genauere Wahrnehmung von Qualitätszuständen, aber auch eventuell optimistische Sichtweise und stärkere Identifikation mit dem Geschehen nach sich zieht. Schulweite Aktivierung und Involvement des Lehrerkollegiums gewinnen damit an Bedeutung und gehören offenbar zu den notwendigen Voraussetzungen für Programm-Impacts.

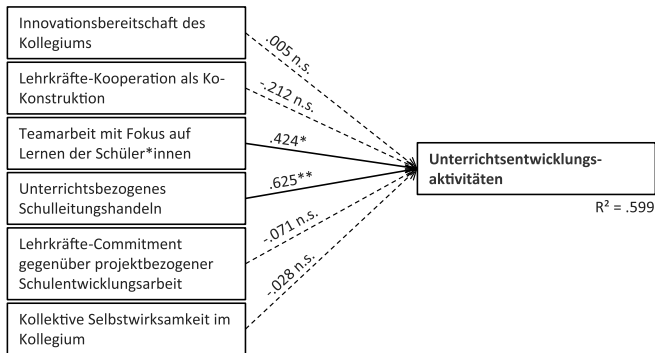
3.3 Bedingungen für Qualitätsentwicklungen

Wie kommen Entwicklungsstände und Qualitätsentwicklungen im Zeitverlauf zustande? Mit welchen Faktoren hängen sie zusammen? In den folgenden Analysen geht es um die Ermittlung von Gelingensbedingungen, also um die Identifikation von Prädiktoren für feststellbare Qualitätsstände oder Qualitätsentwicklungen.

Die ersten Analysen fokussieren sich auf die Intensität von Aktivitäten der Kollegien zur Schul- und Unterrichtsentwicklung, was in der Wiederholungsmessung (Messzeitpunkt 2) erneut durch Lehrkräfteurteile erfasst wurde; die folgenden Analysen konzentrieren sich auf diesen Messzeitpunkt 2, um Wirkungen der schulischen Verbesserungsbemühungen und unseres Entwicklungsprogramms zu prüfen. Die Resultate zeigen: Die Intensität der Schulentwicklungsaktivitäten (ohne Abb.) kann signifikant nur auf eine unterrichtsbezogene Führung zurückgeführt werden, die Merkmale professioneller Teamarbeit mit Fokus auf Schüler*innenlernen, kollektive Selbstwirksamkeit im Kollegium und eine günstige Schüler*innenkomposition haben keinen statistisch bedeutsamen Einfluss in dem Modell.

Die *Intensität von Unterrichtsentwicklungsaktivitäten* (s. Abb. 8) wird dagegen hauptsächlich durch unterrichtsbezogene Führung und professionelle Teamarbeit mit Fokus auf Schülerlernen bewirkt, andere Einflussfaktoren erweisen sich als wenig relevant, tragen aber zur Modellgüte bei. In beiden Analysen wird rund 60% der Varianz der Entwicklungsbemühungen der Kollegien mit den genannten Einflussfaktoren erklärt.

Abb. 8: Einflussfaktoren auf die Intensität von Aktivitäten der Unterrichtsentwicklung

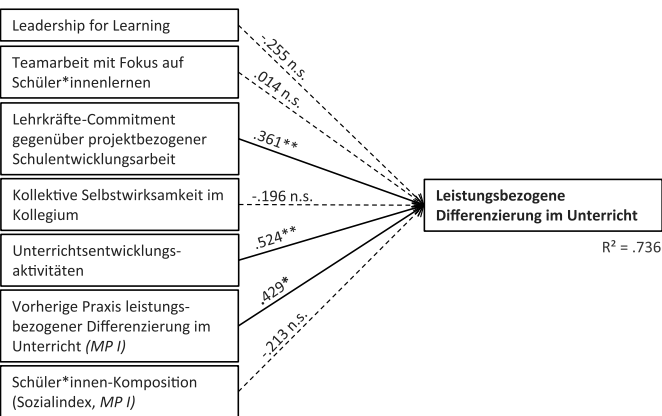


Anmerkungen: auf Schulebene aggregierte Lehrkräftedaten (N=31); standardisierte Koeffizienten; Signifikanz: $p < .001 = ***$; $p < .01 = **$; $p < .05 = *$; nicht signifikant = n.s.;

Quelle: Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“, Lehrkräftebefragung 2018.

Die Praxis von *innerer leistungsbezogener Differenzierung* ist von besonderer Bedeutung für die Qualität der Lernprozesse, weil sie Förderung und Individualisierung des Lernens entscheidend voranbringt. Hierzu zeigt Abbildung 9 eine Längsschnittanalyse: Unter Kontrolle der vorherigen Praxis innerer Differenzierung (zum ersten Messzeitpunkt) wird ein Qualitätszuwachs in der Differenzierungspraxis der Schulen gut drei Jahre später dann sichtbar, wenn in intensiver Weise Unterrichtsentwicklung stattfand und ein starkes Commitment der Lehrkräfte gegenüber der Projektarbeit bestand, während andere Prädiktoren wenig beitragen. Immerhin wird hier 74% der Varianz der Entwicklung der Differenzierungspraxis innerhalb der Projektzeit erklärt.

Abb. 9: Einflussfaktoren auf die Entwicklung der Praxis innerer Differenzierung im Unterricht im Längsschnitt



Anmerkungen: auf Schulebene aggregierte Lehrkräftedaten (N=31); standardisierte Koeffizienten (Beta-Werte); Signifikanz: $p < .001 = ***$; $p < .01 = **$; $p < .05 = *$; nicht signifikant = n.s.;

Quelle: Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“, Lehrkräftebefragungen 2014/2015 und 2018.

Die weitaus meisten Analysen zur Erklärung von Veränderungen der Schul- oder Unterrichtsqualität offenbaren, dass Schulfaktoren der Organisationskultur den Unterschied ausmachen: Unterrichtsbezogene Führung der Schulleitung und professionelle Lehrkräfteteamarbeit scheinen offenbar für intensive Unterrichtsentwicklung unerlässlich. Aktivitäten der Unterrichtsentwicklung wiederum sowie Lehrkräfte-Commitment im Projekt fördern die Entwicklung zentraler Unterrichtsmerkmale (wie die Differenzierungspraxis).

4 Forschungsergebnisse zu Schulentwicklungsprozessen und zum Aufbau von Schulentwicklungskapazität in den Projektschulen

Im folgenden Teilkapitel werden Forschungsergebnisse vorgestellt, die sich einerseits auf zentrale Aspekte des Prozessverlaufs der Schulentwicklung in den Schulen beziehen, andererseits prüfen, inwieweit die Projektschulen Schulentwicklungskapazität im Sinne zielbezogener und systematischer Schulentwicklungsarbeit und einer entsprechenden Organisationskultur aufgebaut haben.

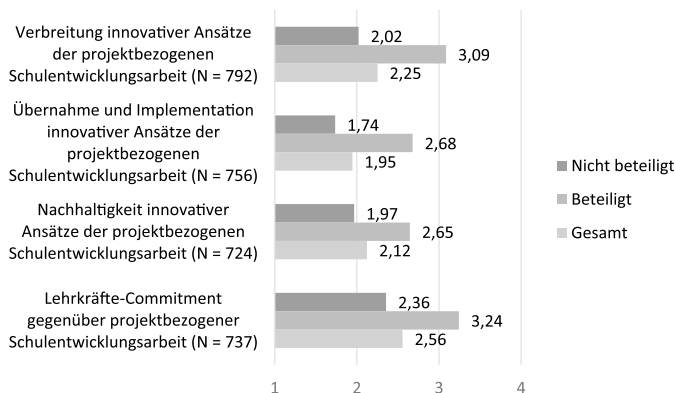
4.1 Prozesselemente des Transfers im Projektverlauf von Schulnetzwerkarbeit und begleiteter Schulentwicklungsarbeit

Im ersten Schritt werden nun zentrale Prozesselemente, die die Intensität der projektbezogenen Schulentwicklungsarbeit sowie der Entwicklungsdynamik in übergeordneten Kategorien beobachten lässt, beschrieben; dazu gehören Transferaspekte der Information und Verbreitung der Projektarbeit, des Lehrkräfte-Commitments gegenüber der projektbezogenen Schulentwicklung, der Akzeptanz und Adaption innovativer Ansätze aus der schulinternen Projektarbeit oder der Netzwerkarbeit in das Kollegium sowie der Nachhaltigkeit von Veränderungen, also der innovativen Ansätze der projektbezogenen Schulentwicklungsarbeit. Zu solchen Prozesselementen des Transfers wurden den Lehrkräften in den Projektschulen zum zweiten Messzeitpunkt entsprechende Items zur retrospektiven Beurteilung vorgelegt. Daraus konnten die folgenden vier Skalen gebildet werden: a) schulweite Verbreitung der projektbezogenen Schulentwicklungsarbeit, b) Akzeptanz und Übernahme innovativer Ansätze der projektbezogenen Entwicklungsarbeit c) Nachhaltigkeit innovativer Ansätze projektbezogener Schulentwicklungsarbeit in der Schule, d) Lehrkräfte-Commitment gegenüber projektbezogener Schulentwicklung in der Schule.

Die Ergebnisse dieser Einschätzungen werden erneut nach aktiv involvierten und nicht involvierten Lehrkräften differenziert dargestellt: Abbildung 10 zeigt, dass alle Prozessdimensionen von den befragten Lehrkräften insgesamt nur im theoretischen Mittel der Skala oder sogar noch niedriger eingeschätzt wurden. Noch zurückhaltender oder gar skeptisch urteilten die nicht in der

Schulentwicklungsarbeit involvierten Lehrkräfte auf allen Dimensionen. Durchgängig werden deutliche Einschätzungsdifferenzen zwischen aktiv involvierten und den restlichen Lehrkräften sichtbar: Die aktiv Involvierten beurteilten die Verbreitung der projektbezogenen Arbeit tendenziell als gelungen, ebenso zeigen sie zudem hohes Commitment gegenüber der Schulentwicklung an der eigenen Schule. Übernahme von Innovationen im Sinne von Sensibilisierung für notwendige Veränderungen und Aufgreifen von innovativen Ideen registrieren die aktiv Involvierten eher zurückhaltend; in ähnlicher Weise wird die Nachhaltigkeit von innovativen Ansätzen für die eigenen Schule weniger optimistisch betrachtet, wobei sich für beide Dimensionen die durchschnittlichen Urteilstwerte im mittleren Bereich der Skala bewegen.

Abb. 10: Projektbezogene Schulentwicklungsarbeit: Beurteilung zentraler Prozesselemente aus Lehrkräftesicht nach im Projekt aktiv Beteiligten und nicht Beteiligten



Anmerkungen: Mittelwerte; Signifikanz-Niveaus: $p < .05 = *$; $p < .01 = **$; $p < .001 = ***$.

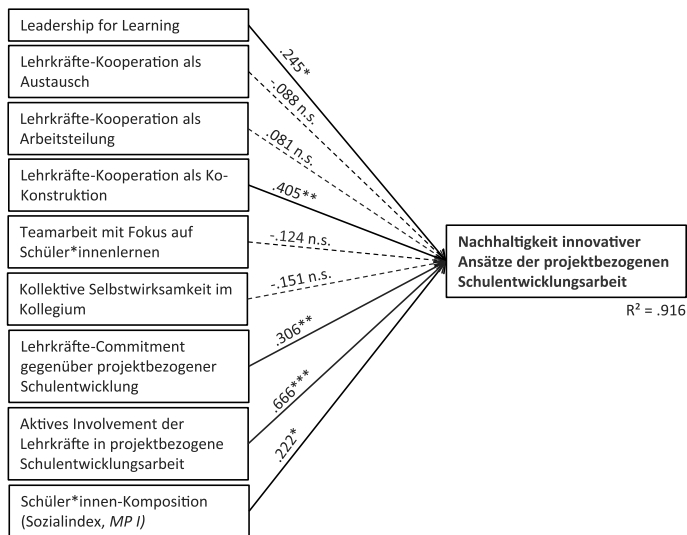
Quelle: Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“, Lehrkräftebefragungen 2018.

Welche Faktoren nehmen Einfluss auf diese transferrelevanten Prozesselemente? Es wurden drei Prozessdimensionen genauer untersucht. Für die *schulweite Verbreitung* projektbezogener Arbeit im Kollegium sowie auf die *Akzeptanz und Übernahme von innovativen Ansätzen* erweisen sich insbesondere aktives Involvement der Lehrkräfte in die Schulentwicklungsarbeit und zudem professionelle Lehrerverkooperation im Sinne ko-konstruktiver, also entwicklungsorientierter Zusammenarbeit als einzige relevante Einflussgrößen (ohne Abb.).

Für die *Nachhaltigkeit innovativer Ansätze* bleiben diese beiden Einflussfaktoren ebenfalls als stärkste von Bedeutung, allerdings kommen zusätzlich drei weitere Prädiktoren hinzu: das Commitment der Lehrkräfte bezüglich projektbezogener Schulentwicklung und lernorientiertes Schulleitungshandeln (Leadership for Learning) sowie der Sozialindex als Indikator für die soziale Schülerkomposition (s. Abb. 11). Eine nachhaltige Etablierung innovativer

Ansätze lässt sich also am ehesten zurückführen auf eine entwicklungsorientierte Lehrerkooperation, ein auf Lernbedingungen orientiertes Führungshandeln und die aktive Einbeziehung der Lehrkräfte in die projektbezogene Entwicklungsarbeit und einem hohen Identifikationsgrad mit der betriebenen Schulentwicklung, wobei Nachhaltigkeit zudem im Falle einer günstigeren Schülerkomposition (= hohe Sozialindex-Werte), offenbar eher in den Schulen erreichbar wird. Insgesamt gelingt es unserem Analysemodell mit den geprüften Einflussfaktoren über 90% Varianz der Nachhaltigkeit innovativer Ansätze aufzuklären.

Abb. 11: Wirkungen von Schulfaktoren auf die Nachhaltigkeit der inhaltlichen Arbeit an innovativen Ansätzen



Anmerkungen: auf Schulebene aggregierte Lehrkräftedaten (N=31); standardisierte Koeffizienten (Beta-Werte); Signifikanz: $p < .001 = ***$; $p < .01 = **$; $p < .05 = *$; nicht signifikant = n.s.;
Quelle: Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“, Lehrkräftebefragung 2018.

4.2 Aufbau von Schulentwicklungskapazität, Unterstützungswirkungen in der Schulgestaltung und Beurteilung der Programmkomponenten des Projektansatzes

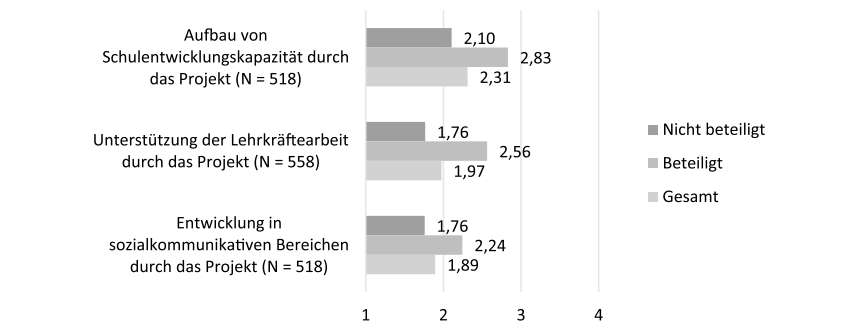
Im nächsten Schritt geht es um die künftige Entwicklungsfähigkeit der Schulen. Hierzu wird analysiert, inwieweit die Projektschulen *Schulentwicklungskapazitäten* entfaltet haben, die die Schulen in Zukunft in die Lage versetzen, systematisch Schulentwicklung zu betreiben und eigene Problemlösefähigkeit zu erreichen. Der Aufbau von Schulentwicklungskapazität wurde im Fragebogen mit insgesamt zehn Items so operationalisiert, dass die Kollegien intensiver über gemeinsame Leitziele diskutieren, Entwicklungsbedarfe wahrnehmen,

Ziele für die Entwicklungsarbeit schärfen und reflektieren, Möglichkeiten zur Zielumsetzung erarbeiten, neue Wege beschritten werden und Arbeitsroutinen verändern, Weiterentwicklungen sensibel registrieren, die Schulorganisation wirksam verbessern und Schulentwicklungsarbeit systematischer planen.

Des Weiteren wurden auch Urteile zur *Unterstützung der Lehrkräftearbeit durch das Projekt* ermittelt, was in konkreten Hilfen für die schulische Arbeit, Impulsen für die gezielte Entwicklung von Gestaltungsansätzen in Unterricht und Schulleben, aufgezeigten Möglichkeiten für besseren Unterricht und in der tatsächlichen Verbesserung des Unterrichts für die einzelne Lehrkraft wahrnehmbar wird. Schließlich wurden auch Urteile zur *Entwicklung des sozial-kommunikativen Schullebens* erfasst, das sich auf stärkere Kohäsion im Kollegium, verbesserte Kommunikation und Kooperation im Kollegium, die intensivere Beteiligung auch sonst weniger aktiver Lehrpersonen an schulischer Arbeit sowie Hilfen zur Darstellung der schulischen Arbeit nach außen bezieht.

Abbildung 12 zeigt die Ergebnisse auf jeweils einer vierstufigen Skala: Der Aufbau von Schulentwicklungskapazität ist über alle Schulen hinweg nur unterdurchschnittlich ausgeprägt. Die nicht in die projektbezogene Entwicklungsarbeit aktiv involvierten Lehrkräfte registrieren die Entfaltung einer solchen Kapazität noch weniger. Aktiv Involvierte dagegen nehmen leicht überdurchschnittlich den Aufbau von Schulentwicklungskapazität wahr. Die Durchschnittswerte bedeuten auch, dass selbstverständlich nicht in allen Projektschulen eine solche Veränderungskapazität in nennenswerter Intensität erreicht wurde.

Abb. 12: Aufbau von Schulentwicklungskapazität und eingeschätzter Nutzen der projektbezogenen Schulentwicklung aus Lehrkräftesicht nach im Projekt aktiv Beteiligten und nicht Beteiligten

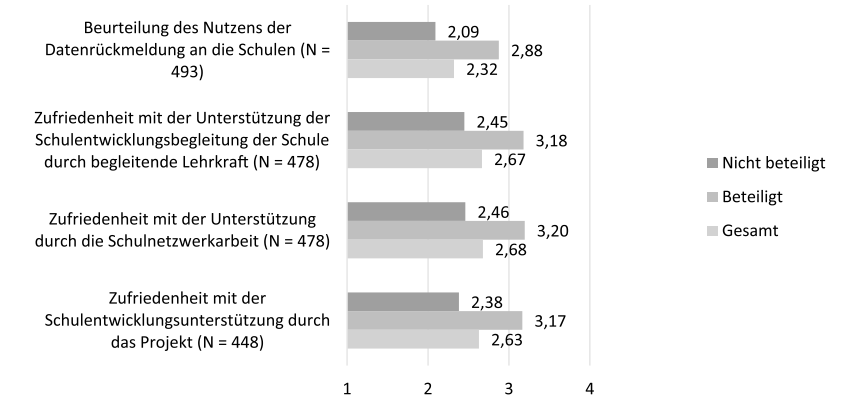


Anmerkungen: Mittelwerte; Signifikanz-Niveaus: $p < .05 = *$; $p < .01 = **$; $p < .001 = ***$.
 Quelle: Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“, Lehrkräftebefragungen 2018.

Ähnlich, aber auf durchgängig deutlich niedrigerem Niveau wird von den Lehrpersonen der Nutzen des Projekts für die alltägliche pädagogische Lehrkräftearbeit und die Entwicklung in sozial-kommunikativen Feldern des Schullebens durch das Projekt eingeschätzt; die Unterschiede zwischen aktiv und nicht aktiv Involvierten sind allerdings auch hier deutlich. Jedenfalls verdeutlichen diese übergreifenden Ergebnisse im Rahmen der Wirkungsmöglichkeiten des Schulentwicklungsprogramms und der Entwicklungsaktivitäten der Projektschulen, dass in den Schulen offenbar durchaus organisatorischer Wandel vonstattengeht, der sowohl die Organisationskultur als auch die Entwicklungsbereitschaft und -fähigkeit zu entfachen vermag, um Schulentwicklungsverläufe zielbezogener und systematischer anzugehen.

Zum Abschluss der deskriptiven Befunde zur Schulentwicklungskapazität und zur Einschätzung der Programmkomponenten unseres designbasierten Projektansatzes soll auf Ergebnisse zur Zufriedenheit der Lehrkräfte und zum eingeschätzten Nutzen der Programmkomponenten unseres Schulentwicklungsansatzes geschaut werden. Da die schulbezogenen Fortbildungen eine eigene Evaluation erhielten, konzentrieren sich die über Itemlisten und vierstufige Antwortskalen erfassten Zufriedenheitsurteile auf die Datenrückmeldungen an Schulen, die Schulnetzwerkarbeit und die Schulentwicklungsbegleitung in einzelnen Schulen sowie auf ein Gesamturteil zur Schulentwicklungsunterstützung.

Abb. 13: Zufriedenheit und eingeschätzter Nutzen der projektbezogenen Schulentwicklungsarbeit aus Lehrkräftesicht nach im Projekt aktiv Beteiligten und nicht Beteiligten



Anmerkungen: Mittelwerte; Signifikanz-Niveaus: $p < .05 = *$; $p < .01 = **$; $p < .001 = ***$.
 Quelle: Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“, Lehrkräftebefragungen 2018.

Abbildung 13 zeigt die Ergebnisse der vier Likert-Skalen, wieder differenziert nach Lehrkräftegruppen: Im Gesamtergebnis liegen alle Zufriedenheitsurteile nur im Mittelbereich der Skala, jedoch werden in Bezug auf die Unterstützung im Schulnetzwerk und durch begleitende Lehrkräfte in den Einzelschulen von den aktiv Involvierten sehr positive Bewertungen abgegeben (zwischen Skalenwerten 3 und 4), während nicht aktiv in die Projektarbeit involvierte Lehrpersonen in allen Beurteilungen zurückfallen. Der Nutzen der Datenrückmeldungen wird von beiden Teilgruppen jeweils zurückhaltender bewertet, von den aktiven Lehrkräften jedoch überwiegend positiv.

4.3 Einflussfaktoren auf den Aufbau von Schulentwicklungskapazität

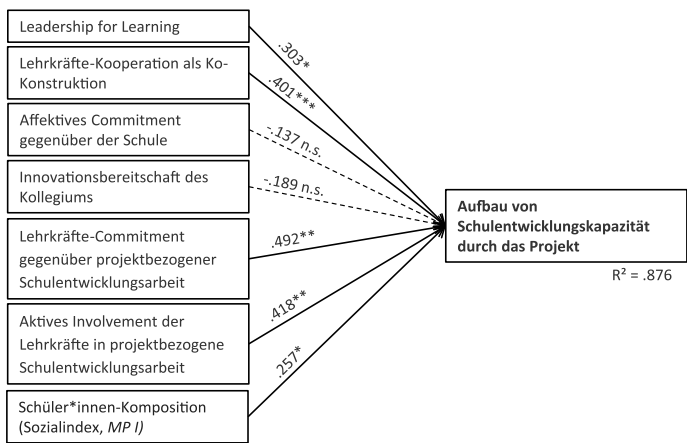
Der für eine zukunftsfähige Gestaltung und Entwicklung der Schulen bedeutendste Wirkungsbereich ist die Kapazität für Schulentwicklung. Daher soll im Folgenden abschließend analysiert werden unter welchen Bedingungen Schulentwicklungskapazität am ehesten in den Schulen etabliert werden konnte.

(1) Schulentwicklungskapazität durch Organisationskultur?

Im ersten Schritt werden Variablen der Organisationskultur als Prädiktoren geprüft. Analysiert man auf der Schulebene mit aggregierten Lehrkräftedaten (ohne Abb.), so werden rund 72% der Varianz aufgeklärt. Das Involvement der Lehrkräfte in die projektbezogene Schulentwicklungsarbeit ist dabei der stärkste Einflussfaktor, gefolgt von einem auf Lernen fokussierten Schulleitungshandeln; alle anderen nicht-signifikanten Variablen (wie professionelle Teamarbeit mit Fokus auf Schüler*innenlernen, Innovationsbereitschaft im Kollegium, kollektive Selbstwirksamkeit, Intensität von Schulentwicklungsaktivitäten, Unterstützung durch Steuergruppe) spielen kaum eine Rolle, tragen aber jeweils begrenzt zur Varianzaufklärung dieses Modells bei.

Mit besonderem Fokus auf mehrere Variablen, die das Engagement und die Arbeitskultur der Kollegien in den Projektschulen in den Blick nehmen, zeigt eine weitere Analyse (s. Abb. 14) eine höhere Varianzaufklärung. Dabei wird deutlich, dass, neben aktivem Involvement der Lehrpersonen im Projekt, vor allem das Lehrkräfte-Commitment gegenüber projektbezogener Schulentwicklung, die ko-konstruktiven Lehrkräftekooperation in der Entwicklungsarbeit sowie ein auf Lernen orientiertes Schulleitungshandeln signifikanten Einfluss haben, während andere Faktoren keine entscheidende Bedeutung zeigen. Allerdings scheint eine günstigere soziale Schülerzusammensetzung den Aufbau von Veränderungskapazität zu begünstigen.

Abb. 14: Einflussfaktoren der Schulorganisation auf die Etablierung von Schulentwicklungskapazität



Anmerkungen: auf Schulebene aggregierte Lehrkräftedaten (N=31); standardisierte Koeffizienten (Beta-Werte); Signifikanz: $p < .001 = ***$; $p < .01 = **$; $p < .05 = *$; nicht signifikant = n.s.; Quelle: Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“, Lehrkräftebefragung 2018.

(2) Schulentwicklungskapazität durch transferrelevante Prozesselemente?

Im zweiten Schritt wird geprüft, inwiefern die – oben vorgestellten – vier *transferrelevanten Prozesselemente der Schulentwicklungsverläufe* bereits zu Schulentwicklungskapazität führen können. Die Korrelationen zwischen den einzelnen Prozessmerkmalen erweisen sich auf Schulebene aggregiert als besonders hoch (vgl. Tab. 2). Die Zusammenhänge der Prozesselemente mit dem Aufbau von Schulentwicklungskapazität zeigen dabei ein erwartbares Muster: Bereits die schulweite Verbreitung der projektbezogenen Schulentwicklungsaktivitäten korreliert hoch mit der Schulentwicklungskapazität, gefolgt von der Übernahme und Implementation der projektbezogenen Schulentwicklungsaktivitäten und der Identifikation mit den projektbezogenen Entwicklungsarbeiten. Die Nachhaltigkeit innovativer Ansätze steht in einem sehr hohen Zusammenhang mit der Etablierung von Schulentwicklungskapazität. Diese hohen Zusammenhänge deuten auf die Messung ähnlicher Konstrukte hin, so dass hier unter Einbezug aller Variablen kein stabiles Regressionsmodell mit allen vier Einflussfaktoren abzubilden ist. In einem Regressionsmodell ohne Einbezug der Nachhaltigkeit innovativer Ansätze (ohne Abb.) zeigt sich, dass der Aufbau von Schulentwicklungskapazität in hohem Maße auf die Übernahme und Implementation von innovativen Ansätzen sowie das Lehrkräfte-Commitment gegenüber Schulentwicklung zurückzuführen ist; während die schulweite Verbreitung einen negativen Einfluss zeigt – vermutlich, weil die Innovationen damit eher nur auf der Informationsebene vermittelt wurden, was noch keinerlei Veränderungen im Kollegium auslösen muss. Jedoch ist dieses Ergebnis

aufgrund der ebenfalls hohen Korrelation (Multikollinearität) zwischen der Verbreitung und Implementation vorsichtig zu interpretieren.

Tab. 2: Korrelationen transferrelevanter Prozesselemente mit Schulentwicklungskapazität

	1.	2.	3.	4.
1. Verbreitung innovativer Ansätze der projektbezogenen Schulentwicklungsarbeit	1			
2. Übernahme und Implementation innovativer Ansätze der projektbezogenen Schulentwicklungsarbeit	,95***	1		
3. Nachhaltigkeit innovativer Ansätze der projektbezogenen Schulentwicklungsarbeit	,89***	,92***	1	
4. Lehrkräfte-Commitment gegenüber projektbezogener Schulentwicklungsarbeit	,72***	,76***	,80***	1
5. Aufbau von Schulentwicklungskapazität durch das Projekt	,74***	,81***	,94***	,83***

Anmerkungen: Korrelationen der auf Schulebene aggregierte Lehrkräftedaten (N=31); Signifikanz-Niveaus: p <.05 = *; p <.01 = **; p <.001 = ***; Quelle: Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“, Lehrkräftebefragung 2018.

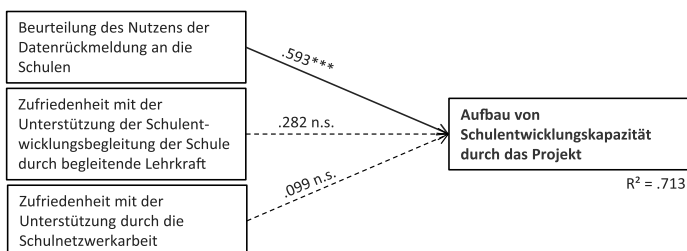
Bedeutsam an unseren empirischen Befunden ist hier, dass auch eine Einbeziehung von anderen Variablen der Organisationskultur – Leadership for Learning, Lehrkräftekooperation auf dem Niveau von Ko-Konstruktion, Kollektive Selbstwirksamkeit, und Innovationsbereitschaft, – praktisch nicht zu substantziellen Veränderungen im Ergebnis des Analysemodells mit den transferrelevanten Prozesselementen führt.

(3) Schulentwicklungskapazität durch Komponenten des Schulentwicklungsprogramms?

Im *dritten Schritt* ist nun abschließend zu prüfen, inwieweit sich der Aufbau von Schulentwicklungskapazität auf drei der vier *Programmkomponenten unseres Schulentwicklungskonzepts* im Projekt zurückführen lässt. Die drei Projektkomponenten „evidenzbasiertes Vorgehen über Datenrückmeldungen“, die „Qualität der Schulnetzwerkarbeit“ und die „Qualität der Begleitung von Schulentwicklungsverläufen“ in den Einzelschulen wurden über Zufriedenheitseinschätzungen der Lehrkräfte zum Nutzen dieser Komponenten (mit vierstufiger Skala, s. Abb. 13 unter 4.2) erfasst. Die vierte Programmkomponente, also die projektbezogenen schulinternen Lehrerfortbildungen wurden zwar über einen Index für die Teilnahmeintensität der Lehrkräfte valide erfasst, jedoch liegen nur von 20 Schulen verwertbare Daten für eine hinreichende Anzahl an Lehrkräften vor, so dass diese Programmkomponente aufgrund mangelnder Datenqualität nicht in die weiteren Analysen einbezogen wurde.

Die multiple Regression dazu zeigt (Abb. 15): Bei 71% Varianzaufklärung scheinen alle drei berücksichtigten Projektkomponenten in diesem Analysemodell zum Ergebnis beizutragen und insgesamt eine Etablierung von zielbezogener und systematischer Schulentwicklungsarbeit in den Schulen (im Sinne von Schulentwicklungskapazität) herbeizuführen. Dabei erweist sich allerdings nur der *eingeschätzte Nutzen der Datenrückmeldung* aus den Baseline-Befragungen als signifikanter Prädiktor, während der eingeschätzte Nutzen der über begleitende Lehrkräfte geleisteten Schulentwicklungsbegleitung in den Einzelschulen und die Qualität der Schulnetzwerkarbeit (erfasst über Lehrkräfteeinschätzungen zu Zufriedenheit und Nutzen) substanziell kleinere Einflussstärken anzeigen, aber nicht signifikant werden.

Abb. 15: Wirkungen von Programmkomponenten des designbasierten Projektansatzes auf den Aufbau von Schulentwicklungskapazität in den Schulen



Anmerkungen: auf Schulebene aggregierte Lehrkräftedaten (N=31); standardisierte Koeffizienten (Beta-Werte); Signifikanz: $p < .001 = ***$; $p < .01 = **$; $p < .05 = *$; nicht signifikant = n.s.; Quelle: Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“, Lehrkräftebefragung 2018.

Überraschend scheint die starke Einflussnahme des Nutzens der Datenrückmeldung, was sich damit erklären lässt, dass Schulentwicklungskapazität die Fähigkeit der Schulen zu zielbezogener und systematischer Entwicklungsarbeit anzeigt, was freilich durch evidenzbasierte Problem- und Qualitätsstandanalyse vermutlich am ehesten beflügelt wurde. Der eher geringe Einfluss der Schulentwicklungsbegleitung und der Schulnetzwerkarbeit kann auf die unterschiedlichen Beratungsansätze und deren Akzeptanz in den Kollegien zurückzuführen sein; dieses Ergebnis bedeutet keineswegs, dass die Schulentwicklungsbegleitung und die Netzwerkarbeit ohne Wirkung oder gar unbedeutend waren, denn diese Prädiktoren tragen zum Ergebnis bei, auch wenn keine Signifikanz erzielt wird. Die Datenrückmeldungen sind hier eben der stärkste Prädiktor, der andere Einflussfaktoren im Analysemodell aufgrund der niedrigeren Zusammenhänge zurückdrängt. Von Bedeutung ist, dass sich bei Einführung zusätzlicher Variablen der Organisationskultur (Schulleitungshandeln, Lehrkräftekooperation, Selbstwirksamkeit etc.) in das Analysemodell keine verbesserte Varianzaufklärung ergibt. Variablen der Organisationskultur, die in Schulen in herausfordernder Lage ohnehin im Durchschnitt schwächer ausgeprägt sind als in

anderen Schulen, treten hier also etwas in den Hintergrund. Die Programmkomponenten behaupten sich demnach, aber sie haben nicht allein einen durchgreifenden Effekt. Denn eine weitere Analyse (ohne Abb.) verdeutlicht, dass eine Variable zusätzlichen Einfluss gewinnt: bei Hinzunahme des aktiven Involvements der Lehrkräfte in die projektbezogene Schulentwicklungsarbeit ist dies ein zweiter signifikanter Prädiktor neben dem Nutzen der Datenrückmeldungen, ohne dass sich sonst das Resultat im Modell substantiell verändert.

5 Diskussion und Fazit

Damit ergibt sich eine plausible Erklärungslinie für die Entstehung von Schulentwicklungskapazität in den Schulen: Es wird deutlich, dass das designbasierte Schulentwicklungsprogramm für Schulen in herausfordernden Lagen über rund vier Jahre durchaus Früchte getragen hat. Die Projektschulen haben jedenfalls Schulentwicklungskapazität über praktische Entwicklungsarbeit etabliert, die durch die Programmkomponenten initiiert, angeleitet und geführt worden ist. Währenddessen erweist es sich offenbar als äußerst bedeutsam, was die Schulen daraus im Schulentwicklungsprozess machen, wenn sie Entwicklungsarbeit informativ verbreiten, sich Commitment mit projektbezogener Entwicklungsarbeit entfaltet, eine schrittweise Übernahme oder Adaption projektbezogener innovativer Ansätze vonstattengeht und es zur Nachhaltigkeit und Bewahrung von Neuerungen aus der projektbezogenen Schulentwicklung kommt. Konzeptionelle Programme initiieren, unterstützen und begleiten strukturiert Schulentwicklung, aber die Intensität der Praxis von zielbezogener und systematischer Entwicklungsarbeit in den Schulen ist letztlich entscheidend für die Schulentwicklung.

Insgesamt verdeutlichen sämtliche empirische Analysen, dass im Hinblick auf Wirkungen in unserem Projekt Folgendes festgestellt werden kann:

- Teilweise gelungen ist die schulweite Aktivierung der Kollegien. Trotz herausfordernder Lagen beteiligte sich aber zumeist nur eine Minderheit an aktiver Schulentwicklungsarbeit. Gleichwohl wurden die Projektkomponenten zur Unterstützung der Schulentwicklung breit akzeptiert und weit überwiegend als nutzbringend bewertet.
- Mit der Schulentwicklungsarbeit im Projekt konnte es indes nicht gelingen, über drei Jahre die Schul- und Unterrichtsqualität in den einzelnen Qualitätsbereichen (beurteilt aus der Befragtersicht) zu verbessern; lediglich in den von Netzwerken bearbeiteten Gestaltungsfeldern werden zum Teil messbare Qualitätssteigerungen sichtbar.

- Das Schulentwicklungs-Programm für Schulen in herausfordernder Lage war mit seinen Programmkomponenten eher indirekt und damit eingeschränkt erfolgreich hinsichtlich des Aufbaus von Schulentwicklungskapazitäten in den Schulen. Eine evidenzbasierte, kontextsensible, zielbezogene und kontinuierliche Schulentwicklungsarbeit in einem geführten Prozess scheint durchaus förderlich oder gar notwendig zu sein.
- Einflussfaktoren auf den Aufbau von Schulentwicklungskapazität in den Schulen zeigen sich dabei im Zusammenspiel von drei Bündeln von Prädiktoren: a) Schulfaktoren der Organisationskultur und des Schulentwicklungsprozesses, und zwar Lehrkräfte-Commitment, intensive Schulentwicklungsarbeit, Leadership for Learning und Teamarbeit auf dem Niveau professioneller Lerngemeinschaften beziehungsweise ko-konstruktiver Kooperation, b) die Programmkomponenten des designbasierten Interventionsprogramms, die zumindest einen relevanten Beitrag zum Aufbau zielgerichteter und systematischer Schulentwicklung leisten, sowie c) das Commitment der Lehrpersonen bezüglich der innovativen Ansätze sowie die aktive Beteiligung im Projekt erweisen sich als stärkste Einflussgrößen.

Für Ansätze der Schulentwicklung für Schulen in herausfordernden Lagen lassen sich hieraus Empfehlungen ableiten: Schulen in herausfordernder Lage benötigen durch die Systemebene konsequente Unterstützung für zielbezogene Schulentwicklungsstrategien, aber auch systemspezifische Maßnahmen zur Reduzierung der Kontextbelastungen. Schulleitungen und Steuergruppen sowie Schlüsselpersonen im mittleren Management benötigen Fortbildung, Trainings und Coaching, um entwicklungsorientiertes Leitungshandeln, Prozess-Steuerung und professionelle Lerngemeinschaften für systematische Entwicklungsarbeit in den Schulen in stärkerem Maße als bisher zu etablieren. Eingebettet in einen Projektkontext – mit evidenzbasierter Problemanalyse, Entwicklungsarbeit in Schulnetzwerken, prozessbezogener Schulentwicklungsbegleitung und bedarfsorientierter Fortbildung – in welchem die Beteiligung an projektbezogenen Schulentwicklungsaktivitäten gezielt gefördert wird, eröffnen sich hier Möglichkeiten sowohl für Forschungs- und Unterstützungsprogramme als auch für systemweite und kommunale Steuerungs- und Entwicklungsstrategien.

Literatur

- Ainscow, M., Muijs, D. & West, M. (2006). *Using collaboration as a strategy for improving schools in complex and challenging circumstances: What makes the difference?* Manchester: National College for School Leadership, University of Manchester.
- Anderson, P. L. & Cotton, C. S. (2001). *Failing Schools in Michigan: The Surprising Scale*. Lansing, MI: Anderson Economic Group.

- Baumert, J. (1990). Schulleitung in der empirischen Forschung. In H. J. Rosenbusch & J. Wissinger (Hrsg.), *Schulleiter zwischen Administration und Innovation* (S. 52–97). Braunschweig: SL-Verlag.
- Baumert, J., Trautwein, U. & Artelt, C. (2003). Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weis (Hrsg.), *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 261–331). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (Hrsg.) (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berkemeyer, N. & Holtappels, H. G. (2007). Arbeitsweise und Wirkungen schulischer Steuergruppen. Empirische Studie zur Steuerung der Schulentwicklungsarbeit im niedersächsischen Projekt „Qualitätsentwicklung in Netzwerken“ In: N. Berkemeyer & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulische Steuergruppen und Change Management*. Weinheim/München: Juventa, S. 99–138.
- Bonsen, M., Bos, W., Gröhlich, C. & Wendt, H. (2010). Der Index zur Erfassung der sozialen Komposition von Einzelschulen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Zur Konstruktion von Sozialindizes. Ein Beitrag zur Analyse sozialräumlicher Benachteiligung von Schulen als Voraussetzung für qualitative Schulentwicklung* (Bildungsforschung, Bd. 13) (S. 15–30). Berlin: BMBF.
- Bonsen, M., von der Gathen, J., Iglhaut, C. & Pfeiffer, H. (2002). *Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns*. Weinheim: Juventa.
- Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A. & LeMahieu, P. G. (2015). *Learning To Improve. How America's Schools Can Get Better at Getting Better*. Cambridge/MA: Harvard Education Press.
- Creemers, B. P. M. (1992). School effectiveness, effective instruction and school improvement in the Netherlands. In D. Reynolds & P. Cuttance (Eds.), *School effectiveness, research, policy and practice* (pp. 48–70). London: Cassell.
- Ditton, H. (2013). Kontexteffekte und Bildungsungleichheit: Mechanismen und Erklärungsmuster. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 239–267). Wiesbaden: Springer VS.
- Feldhoff, T. (2011). *Schule organisieren Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feldhoff, T. & Rolff H.-G. (2008). Einfluss von Schulleitungs- und Steuergruppenhandeln. In H. G. Holtappels, K. Klemm & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben Selbstständige Schule in Nordrhein-Westfalen*. Münster: Waxmann.
- Fend, H. (1986). „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 78 (3), 275–293.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, Ch. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphe? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), S. 205–219.
- Hall, G. E. & Hord, S. M. (2001): *Implementing Changes. Patterns, Principles and Potholes*. Boston/Toronto: Allyn & Bacon.

- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980–1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (2), 157–191.
- Harris, A. (2002). *Effective Leadership in Schools Facing Challenging Circumstances*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Harris, A., Muijs, D., Chapman, C., Russ, J. & Stoll, L. (2006). Improving Schools in Challenging Contexts: Exploring the possible. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(4), 409–425.
- Harris, A., Day, C. & Hadfield, M. (2003). Teachers' Perspectives on Effective school Leadership. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 9(1), 67–79.
- Holtappels, H. G. (2002). *Die Halbtagsgrundschule – Lernkultur und Innovation in Hamburger Grundschulen*. Weinheim und München: Juventa.
- Holtappels, H. G. (2003). *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente*. München: Luchterhand.
- Holtappels, H. G. (2004). *Schulprogramme - Instrumente der Schulentwicklung*. Weinheim & München: Juventa.
- Holtappels, H. G. (2008). Failing Schools – Systematisierung von Schultypologien und empirischer Forschungsstand Qualität von Schule. *Journal für Schulentwicklung*, 12 (1), 10–19.
- Holtappels, H. G. (2013a). Innovationen in Schulen. Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS, S. 45–69.
- Holtappels, H. G. (2013b). Schulentwicklung und Lehrerkooperation. In N. McElvany & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven* (S. 35–61). Münster: Waxmann.
- Holtappels, H. G. (2014). Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Erkenntnisse aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung, In: H. G. Holtappels (Hrsg.): *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel*, Münster: Waxmann, S. 11–47.
- Holtappels, H. G. (2019a). Transfer in der Schulentwicklung. Ansätze und Gelingensbedingungen aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. *Die Deutsche Schule* 111 (3), 274–293.
- Holtappels, H. G. (2019b). Professionelle Lerngemeinschaften – Systematisierung und Forschungsbefunde zu Merkmalen und Wirkungen von Teamhandeln. In K. Kansteiner, C. Stemann, C. Bühren, & P. Theurl, P. (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (S. 64–83). Weinheim: Beltz Juventa.
- Holtappels, H. G. & Voss, A. (2008). Schulqualität. In: H. G. Holtappels, K. Klemm & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben 'Selbstständige Schule' in Nordrhein-Westfalen*. Münster: Waxmann, S. 62–76.
- Hopkins, D., Harris, A. & Jackson, D. (1997). Understanding the school's capacity for development. Growth states and strategies. *School Leadership & Management* 17, 401–411.
- Huber, S. & Muijs, D. (2012). Die Dynamik des Scheiterns. *SchulVerwaltung, Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht* (2), 7–9.
- Leithwood, K. (2000): Organizational learning and school improvement. Greenwich/CT: JAI.
- Marks, H. M. & Louis, K. S. (1999). Teacher Empowerment and the Capacity for Organizational Learning. *Education Administration Quarterly*, 35, S. 707–750.

- Mintrop, H. (2002). *The Limits of Sanctions in So Called Failing Schools: A Study of Maryland and Kentucky Schools on Probation*. Office of Educational Research and Improvement (Ed.), Washington, DC.
- Mintrop, R. (2016). *Design-Based School Improvement: A Practical Guide for Education Leaders*. Cambridge/MA: Harvard Education Press.
- Mortimore, P., Sammons, P., Ecob, R. & Stoll, L. (1988). *School matters. The junior years*. Salisbury, Open Books.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. & Russ, J. (2004). Improving Schools in Socio-economically Disadvantaged Areas – A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (2), 149–175.
- Nichols, S. L. & Berliner, D. C. (2007). *Collateral damage. How high-stakes testing corrupts America's schools*. Cambridge, Mass: Harvard Education Press.
- Nicolaidou, M. & Ainscow, M. (2005). Understanding Failing Schools: Perspectives from the Inside. *School Effectiveness and School Improvement*, 16 (3), 229–248.
- Purkey, St. C. & Smith, M. S. (1983). *Effective Schools: A Review*. The Elementary School Journal, 4, 427–453.
- Palardy, G. J. (2008). Differential school effects among low, middle, and high social class composition schools: A multiple group, multilevel latent growth curve analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 19, 21–49.
- Racherbäumer, K., Funke, C., van Ackeren, I. & Clausen, M. (2013). Schuleffektivitätsforschung und die Frage nach guten Schulen in schwierigen Kontexten. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 239–267). Wiesbaden: Springer VS.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimer, P. & Ouston, J. (1980). 15.000 Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim: Beltz.
- Sammons, P., Hillmann, J. & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: OFSTED.
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School effectiveness and school improvement*, 1(1), 61–80.
- Senkbeil, M. (2005). Schulmerkmale und Schultypen im Vergleich der Länder. In PISA-Konsortium-Deutschland (Hrsg.), *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?* (S. 299–321). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Senkbeil, M. (2006). Die Bedeutung schulischer Faktoren für die Kompetenzentwicklung in Mathematik und in den Naturwissenschaften. In PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2003. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres* (S. 277–308). Münster/New York, München, Berlin: Waxmann.
- Stoll, L. & Fink, D. (1998). The Cruising School: The Unidentified Ineffective School. In L. Stoll & K. Myers (Eds.), *No quick fixes. Perspectives on schools in difficulty* (S. 189–206). London: Falmer Press.
- Stoll, L. & Myers, K. (1998). *No quick fixes. Perspectives on schools in difficulty*. London: Falmer Press.
- Stufflebeam, D. L. (1972). Evaluation als Entscheidungshilfe. In Ch. Wulf (Hrsg.), *Evaluation* (S. 113–145). München: Piper.
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (2006). *The international handbook of school effectiveness research* (Reprinted.). London [u. a.]: Falmer Press.

- Teddlie, C., Stringfield, S. & Reynolds, D. (2000). Context issues within school effectiveness research. In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.) *The international handbook of school effectiveness research* (pp. 160–185). London: Falmer Press.
- Townsend, T. (2014). School Improvement and School Leadership: Key Factors for Sustaining Learning. The Impact of Change on Education. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel* (S. 99–121). Münster: Waxmann.
- Van de Grift, W. & Houtveen, A. A. M. (1999). Educational leadership and pupil achievement in primary education. *School Effectiveness and School Improvement*, 4, 373–389.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. and Kyndt, E. (2015). Teacher teams and collaboration: A systematic review, *Educational Research Review*, Vol. 15, S. 17–40.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24 (1), S. 80–91.

6. Agile Schulentwicklungsarbeit – Bedingungen einzelschulischer Beratung

Ilse Kamski, Eva Kamarianakis & Wendel Hennen

Einleitung

Mit einer zunehmenden Orientierung im Bildungssystem auf Schulen, die hinter den an sie gestellten Erwartungen zurückbleiben und deren Schulentwicklungsarbeit eher defizitär erscheint, wird aktuell der Fokus verstärkt auf Schulen gelegt, die sich in herausfordernden Lagen befinden. Die Kumulation negativer Kompositionsmerkmale der Schüler*innenschaft einer Schule, wie ökonomische, soziale und kulturelle Unterschiede in der Zusammensetzung, führen zu sehr ungleichen Bildungs- und Arbeitsbedingungen in diesen Schulen. Im deutschsprachigen Raum liegen bislang noch wenige Erkenntnisse darüber vor, welche Unterstützungsleistungen sich für derartige Schulen als wirksam erweisen.

Im Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ (Potenziale-Projekt) wurde dieser Frage im Rahmen eines Forschungs- und eines Entwicklungsteils nachgegangen. Ziel war es, Schulen im Zuge einer evidenz- und netzwerk-basierten Schulentwicklung durch bedarfsgerechte und kontextsensible Unterstützungsangebote auf der Ebene von Einzelschulen und im Rahmen von schulischen Netzwerken bei ihren Schulentwicklungsprozessen zu unterstützen und zu begleiten. Im Zuge der Umsetzung des Entwicklungsteils erfolgte in jedem Schulnetzwerk eine enge Zusammenarbeit zwischen den Schulentwicklungsberater*innen eines Schulnetzwerkes (im Projektkontext als Begleitende Lehrkräfte (BLK) benannt), die die Schulentwicklung in den einzelnen Schulen ihres Netzwerkes vor Ort unterstützten und begleiteten und den zuständigen wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen der beteiligten Universitäten, die die jeweiligen Schulnetzwerke als Moderatorinnen leiteten und betreuten. Das gewählte Instrument zur Dokumentation, Reflexion und Verknüpfung der Entwicklungsergebnisse und Erkenntnisse im Schulentwicklungsprozess mit den unterschiedlichen Akteur*innengruppen, stellte das vom Projektteam entwickelte und als Schulentwicklungsportfolio benannte Dokumentations-, Reflexions- und Verknüpfungsinstrument bzw. Wissensmanagementtool in Form einer

elektronischen „Lose-Blattsammlung“ dar. Darin sind alle relevanten Prozessdokumente gebündelt und verknüpft enthalten. Mit der Entwicklung und Anwendung dieses Instrumentes wurde die Absicht verfolgt, die erforderliche fallbezogene professionelle Unterstützung der Schulen unter Anwendung eines speziell entwickelten Wissensmanagementinstrumentes jederzeit transparent und nachvollziehbar gewährleisten zu können.

Im Rahmen des vorliegenden Beitrages wird der Frage nachgegangen, welche Aspekte sich im Zuge der Entwicklung und Anwendung des Schulentwicklungsportfolios als günstig für den Ausbau und die Sicherung der Schulentwicklungsarbeit erweisen. Es wird der Einsatz von Prozessdokumenten in Form eines so genannten Schulentwicklungsportfolios, im Rahmen eines designbasierten Schulentwicklungskonzeptes, das den Handlungsrahmen für eine zielorientierte und systematische Aktivierung von Schulen für eigene Schulentwicklungsprozesse darstellt, analysiert und Chancen und Möglichkeiten der Anwendung und Nutzung des Instrumentes für die Schulentwicklungsarbeit aufgezeigt. Nach Abbildung der konzeptionellen Überlegungen und der Darstellung ausgewählter Ergebnisse zum Forschungsstand wird zunächst aufgezeigt, wie sich das speziell für das Potenziale-Projekt entwickelte Wissensmanagementtool darstellt. Anschließend werden deskriptive Ergebnisse aus der Analyse der Schulentwicklungsportfolios von zehn Schulen aus zwei Netzwerken abgebildet, um dann anhand eines Beispiels aufzuzeigen, wie sich die Arbeit mit den Portfolios in der Praxis der Beratung und Begleitung gezeigt hat. In einem zusammenfassenden Fazit werden die Teilergebnisse in Beziehung zueinander gesetzt.

1 Konzeptionelle Überlegungen und Forschungsstand

Im Folgenden werden konzeptionelle Überlegungen und empirische Erkenntnisse zum Einsatz von Prozessdokumenten im Rahmen von Unterrichts- und Schulentwicklungsprozessen und im Kontext von Schulentwicklungsbegleitung aufgezeigt.

1.1 Portfolioarbeit in der Schul- und Unterrichtsentwicklung

So unterschiedlich die Handlungsfelder für den Einsatz von Portfolios sind, so divergent sind auch die begriffliche Definition, die Funktionen, der Zweck und die Inhalte bzw. Produkte von Portfolios. Eine einheitliche Begriffsbestimmung erscheint mit Blick auf die unterschiedlichen Handlungsfelder und Funktionen nicht leicht. Beim Einsatz von Portfolios beziehend auf ein Individuum (Portfolios in der Unterrichtsgestaltung oder Lehrkräfteausbildung sowie als Darstellung des individuellen Wissens und der Kompetenzen von Lehrkräften

in einem Kollegium) scheint eine Definition nach Paulson, Paulson und Meyer (1991) sinnhaft:

„A portfolio is a purposeful collection of student work that exhibits the student's efforts, progress, and achievements in one or more areas. The collection must include student participation in selecting contents, the criteria for selection, the criteria for judging merit, and evidence of student self-reflection“ (ebd., S. 60).

Demnach wird unter dem Einsatz von Portfolios ein Instrumentarium verstanden, welches nicht nur die Leistungsbeurteilung eines Produktes zulässt, sondern darüber hinaus die Bemühungen, Fortschritte und Reflexionen der Lernenden darstellt und somit den Prozess sichtbar macht und dabei unterstützt, das Wissen über eine Prozessqualität zu generieren (Koch-Priewe & Störtländer, 2016).

Bezugnehmend auf den spezifischen Einsatz von Schulentwicklungsportfolios definieren Schmidinger, Wege und Brunner (2011) jenes Portfolio wie folgt:

„Ein Schulentwicklungsportfolio ist eine zweckgerichtete Sammlung von Arbeiten und Dokumenten aus einem bestimmten Schulentwicklungsprozess, in denen sowohl der Entwicklungsprozess als auch die -ergebnisse dokumentiert und reflektiert werden“ (ebd., S. 6).

Der Einsatz eines Portfoliokonzeptes dient hierbei dem Ziel einer effektiven und effizienten Steuerung und Dokumentation von einzelschulischen Prozessentwicklungen (Schmidinger, Brunner & Wege, 2006 & Schmidinger, 2016).

Neben dem Einsatz eines Portfolios auf Ebene der schulischen Organisationsentwicklung wird das Instrument zudem im Bereich der Unterrichtsentwicklung als Hilfsmittel zur individuellen Begleitung der Lern- und Entwicklungsprozesse von Lernenden oder als Instrument der Leistungsbeurteilung (Meentzen, 2010) sowie in der Lehrkräfteausbildung eingesetzt (Koch-Priewe & Störtländer, 2016). Die Nutzung von Portfolios in der Unterrichtsentwicklung ist ein in der Praxis weit verbreitetes sowie vielseitig erforschtes Instrument der Unterrichtsgestaltung (Gläser-Zikuda, Rohde & Schlomske, 2010). Im Rahmen der Lehrkräfteausbildung können Portfolios einerseits als Personalportfolio einer angehenden Lehrkraft zur Sichtung und Sicherung des Wissens und der Kompetenzen genutzt werden, um die Potenziale des Gesamtkollegiums transparent und somit planbar zu machen (Strittmann & Ender, 2001). Andererseits finden sie Anwendung als Gesprächsgrundlage im Rahmen von Mitarbeiter*innengesprächen (Koch-Priewe & Störtländer, 2016). Im Handlungsfeld der schulischen Organisationsentwicklung werden Portfolios als Instrumente der

Qualitätssicherung der schulischen Entwicklungsprozesse eingesetzt (Schmidinger, 2010).

Mit Blick auf die Funktionen und den Zweck von Portfolios differenziert Häcker (2002) in einem Überblicksartikel zwischen unterschiedlichen Funktionen des Einsatzes von Portfolios im deutschsprachigen Raum. In Bezug auf das Schulmanagement und die schulische Entwicklung wird nach seinem Verständnis die Erwartung verbunden, „über die Einführung von Portfolios eine Kommunikation über Leistung auf verschiedenen Ebenen in Gang zu bringen und damit Unterricht und Schule weiterzuentwickeln“ (ebd., S. 211). Je nach Funktion auf Unterrichts-, Schul- oder Gesellschaftsebene kann das Portfolio einen unterschiedlichen Zweck erfüllen. Auch die Inhalte bzw. Produkte eines Portfolios werden in der Schule unterschiedlich ausgestaltet (Häcker & Lissmann, 2007). Darüber hinaus wird das Schulentwicklungsportfolio in der Funktion eines Entwicklungsinstrumentes verstanden, um den Weg der einzel-schulischen Prozessentwicklung zu dokumentieren und unterschiedlich gewählte Wege der Einzelschule transparent zu machen.

Die Vorteile der Nutzung eines Schulentwicklungsportfolios beschreibt Schmidinger (2010) wie folgt und zeigt damit die Nützlichkeit dieses Instrumentes auf. Zum einen steuert eine solche Dokumentation den Entwicklungs-verlauf indirekt, indem die Entwicklungsschritte der Schule verschriftlicht – und die entstandenen Dokumente transparent vorliegen, sodass bspw. eine externe Begleitung immer weniger benötigt wird. Es unterstützt und erleichtert bei der Kommunikation zwischen den unterschiedlichen Arbeits- und Interessengruppen. Das Portfolio bietet zum anderen eine Grundlage zur Reflexion der bereits umgesetzten Entwicklungsschritte und es entsteht – ohne viel Mehraufwand – eine Basis zur Entwicklung eines Schulprogramms, welches sich aus der Dokumentation bzw. den Dokumenten und Maßnahmenplänen aus dem Schulentwicklungsportfolio zusammensetzt. Weiter fasst sie zusammen, dass der Einsatz von Schulentwicklungsportfolios, bei einem Verständnis von Schulen als lernende Organisationen, die Schulentwicklung unterstützen kann (ebd., 2006; 2010). Darüber hinaus erleichtert die Dokumentation der Schulentwicklungsziele und Maßnahmenplanungen, die inhaltliche Planung von schulischen Lehrkräftefortbildungen und erwies sich im COMENIUS-Projekt¹ als Hilfsmittel beim Austausch mit der jeweils zuständigen Schulaufsichtsbehörde über den schulischen Entwicklungsstand und die Zielsetzungen der Schule (Schmidinger,

1 Das (internationale) Projekt wurde unter der wissenschaftlichen Leitung von Dr. Peter Döbrich und Prof. Dr. Michael Schratz von 2001 bis 2003 mit insgesamt 34 schottischen, portugiesischen, irischen, österreichischen und deutschen Schulen durchgeführt. Alle teilnehmenden Schulen mussten ihre schulische Entwicklungsarbeit in vergleichbarer Form dokumentieren (Schmidinger, Wege und Brunner, 2011).

2016). Sowohl die externe Begleitung als auch die Schulleitung, die Steuergruppe und Mitglieder des Gesamtkollegiums erhalten die Möglichkeit, die Entwicklungsschritte der unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkte jederzeit einzusehen. Darüber hinaus bietet das Festhalten von Zwischenzielen im Portfolio die Gelegenheit, vorab gefällte Entscheidungen zu überdenken und im Prozess anzupassen.

Bei der Betrachtung des inhaltlichen Aufbaus sowie der Funktion und dem Zweck eines Schulentwicklungsportfolios ist eine Ähnlichkeit zum Einsatz eines Schulprogramms festzustellen. Analog wie bei dem Instrument des Schulprogramms, welches zur „Verbesserung der pädagogischen Arbeit der Schule beiträgt“ (Holtappels, 2010, S. 267), verfolgt auch das Schulportfolio das Ziel, der Unterstützung bei einer verbesserten Steuerung der schulischen Arbeit. Ebenso wie beim Aufbau eines Schulprogramms, welches unter anderem eine Zielorientierung, eine Ist-Stand-Erhebung sowie eine Entwicklungsperspektive beinhaltet (Holtappels, 2010), stellt auch das Schulentwicklungsportfolio jene Informationen bereit. Die Vorteile der Nutzung eines solchen Instrumentes, wie Schmidinger (2010) es zusammenfasst, weisen demnach auch eine Überschneidung mit dem Einsatz eines Schulprogramms auf.

Die Erforschung des Portfolios auf Ebene der schulischen Organisationsentwicklung stellt einen jüngeren Forschungszweig dar, wohingegen das Schulprogramm bereits in den 1990er Jahren in Debatten zur Schulentwicklung von Dalin und Rolff eingebracht wurde (Dalin & Rolff, 1990). Trotz jener Überschneidungen beider Instrumente kann in Bezug auf das Schulentwicklungsportfolio resümiert werden, dass es die Möglichkeit einer Verbindung zwischen Leitbild, Schulkonzept und Schulprogramm offeriert. Durch den vielfältigen Einsatz und der differenzierten Ausgestaltung des Schulportfolios können sowohl Basisinformationen zum Schulprogramm, dem schulischen Konzept sowie Leitbild inkludiert werden.

Die referierten Erkenntnisse zeigen die vielseitigen Einsatzmöglichkeiten von Portfolios sowohl im Bereich der schulischen Organisationsentwicklung als auch auf Unterrichtsentwicklungsebene. Sie verdeutlichen Vorteile, wie etwa die Möglichkeit, dass Entwicklungsschritte für alle Beteiligten transparent gehalten werden und dass Kommunikations- und Kooperationsbelange für die betroffenen Akteur*innen auf einer einheitlichen Basis erfolgen können. Im vorliegenden Beitrag wird die Entwicklung, Anwendung und Nutzung eines Wissensmanagementtools (orientiert an Schulentwicklungsportfolios) aufgezeigt und analysiert.

Bevor die Fragestellungen und das methodische Vorgehen erläutert werden, erfolgt eine theoretische Auseinandersetzung mit Schulentwicklungsberatung bzw. -begleitung, welche einen weiteren zentralen Aspekt von Schulentwicklung im Rahmen des Potenziale-Projektes darstellt.

1.2 Beratung und Begleitung im Rahmen von Schulentwicklung

Schulen in herausfordernden Lagen können eine Vielzahl von internen und externen Problemlagen, wie unzureichende Schulleitungskompetenz, Defizite im Klassenmanagement, eine hohe Schüler*innen- und Lehrkräftefluktuation sowie ein niedriger Kooperationsstand im Kollegium aufweisen (Muijs, Harris, Chapman, Stoll & Russ, 2004; Teddlie & Reynolds, 2006; Huber, 2012). Mit Blick auf sogenannte gute Schulen in herausfordernden Lagen führen unter anderem schulische Kooperation in all ihren Facetten, die Nutzung externer Unterstützungsstrukturen wie innerschulische Vernetzung, die Einbindung der Eltern und außerschulischer Kooperationspartner dazu, dass Schulen in benachteiligten Lagen gute Ergebnisqualität erzielen (Muijs et al., 2004; Racherbäumer, Funke, van Ackeren & Clausen, 2013). Huber (2012) verweist in diesem Zusammenhang auf die Nutzung von Schulentwicklungsberatung als eine Alternative der externen Unterstützung von Schulen in herausfordernden Lagen. Wie eine externe Begleitung erfolgreich an Schulen in herausfordernden Lagen arbeiten kann, ist bisher jedoch kaum erforscht (Dederling, 2017).

Es stellt sich die Frage, auf welcher theoretischen bzw. konzeptionellen Basis Schulentwicklungsberatung und -begleitung erfolgen kann. Dederling (2017) verweist hierbei auf einen ‚kontextsensiblen‘ und ‚integrativen‘ Beratungsansatz. Erstgenannter Beratungsansatz meint die Einbindung von individuellen schulischen Gegebenheiten in den Beratungsverlauf (bspw. durch die Berücksichtigung einer Ist-Stand-Analyse), sodass die spezifischen Problemlagen und Potenziale der Schule in den Beratungsprozess mit einfließen können. Der integrative Beratungsansatz meint die Zusammenarbeit von Beratungsteams, die aus Personen aus einem schulnahen und schulfernen Beratungskontext bestehen. Schulnahe Beratende meint Akteur*innen, die selbst bereits in der Schule – bspw. als Lehrkraft – tätig sind oder waren. Sie können durch ihr schulisches Insiderwissen den Beratungsprozess bereichern. Schulferne Beratende ergänzen den Schulentwicklungsprozess durch ihren fachfremden Blick von außen, indem sie bspw. Impulse im Bereich der Nutzung und Interpretation von Daten geben oder Erfahrungswissen aus anderen Organisationen bereitstellen können. „Beratungsteams, die aus Insidern und Outsidern, aus schulnahen und schulfernen Beratern gleichermaßen bestehen, sind dazu in der Lage, das empirisch belegte, breite Spektrum der von Beratern erwarteten Kompetenzen abzudecken“ (Dederling, 2017, S. 172). Zu den spezifischen Kompetenzen zählt die Autorin, in Anlehnung an Hazle Bussey, Welch und Mohammed (2014), „die substantielle inhaltliche Expertise (Wissen, Erfahrung und Glaubwürdigkeit in der themenspezifischen Arbeit), die Prozessfähigkeit (Fähigkeit zur Stärkung der Zusammenarbeit und zur Lösung komplexer Kommunikationssituationen) und zwischenmenschliche Fähigkeiten (authentische

schες Interesse an den Akteur*innen und den verfolgten Zielen, um ein Vertrauensverhältnis zum Beratungssystem aufzubauen)“ (ebd., S. 172).

Das Potenziale-Projekt verfolgt einen solchen kontextsensiblen und integrativen Beratungsansatz. Kontextsensibel bezieht sich hierbei auf die Rolle der Beratenden in der Zusammenarbeit mit den schulischen Akteur*innen. Um die schulischen Problemlagen und Lösungsansätze gemeinsam mit den schulischen Beteiligten herauszuarbeiten und nachzubilden, nimmt der Ansatz ein „subjektivistisches Verständnis von Evidenz [ein] und betrachtet diese[n] als vielschichtig interpretierbar und als Aushandlungskonstrukt“ (Neumann, Webs, Eiden & Kamarianakis, 2016, S. 387). Die Schulentwicklungsbegleitenden nehmen demnach die Rolle der Moderierenden ein, sodass die schulischen Akteur*innen selbst die Problemlagen identifizieren und Handlungsbedarfe ableiten können (Kamarianakis & Neumann, 2018). Der integrative Beratungsansatz beschreibt die Zusammenarbeit zwischen schulnahen und schulfernen Beratern.

2 Fragestellungen, Datengrundlage und Auswertungsmethode

Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist, den Einsatz von Schulentwicklungsportfolios (als Wissensmanagementtool) in Kombination mit einem kontextsensiblen und integrativen Beratungsansatz im Rahmen der Lernarbeit in Schulnetzwerken abzubilden und die Anwendung empirisch zu prüfen. Im Beitrag von Holtappels, van Ackeren und Kolleginnen in diesem Band wird der Schulentwicklungsteil des Projektes bereits ausführlich erläutert, daher wird auf diesen Aspekt an dieser Stelle nicht weiter eingegangen. Unter Einbezug verschiedener Projektkomponenten (Lernarbeit in Schulnetzwerken, Schulentwicklungsberatung bzw. -begleitung, Wissenstransfer) sollen die sich bietenden Chancen und Möglichkeiten für die Schulentwicklungsarbeit analysiert werden. Dabei soll untersucht werden, welche Aspekte sich als günstig für den Ausbau und die Sicherung der Schulentwicklungsarbeit, im Kontext von schulischer Netzwerkarbeit und einer parallel und verknüpft stattfindenden externen Schulentwicklungsbegleitung, erweisen. Folgende Fragestellungen werden hierfür verfolgt:

1. Welche Chancen und Möglichkeiten bietet die Arbeit mit Schulentwicklungsportfolios im Kontext schulischer Netzwerkarbeit und Schulentwicklungsbegleitung für den Ausbau und die Sicherung der Schulentwicklungsarbeit?
2. Welche personellen und dokumentarischen Festsetzungen erscheinen im Rahmen von begleiteten schulischen Entwicklungsprozessen förderlich?

Die Datengrundlage stellen die im Rahmen des Potenziale-Projektes entwickelten Prozessdokumente bzw. das Schulentwicklungsportfolio dar (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Schulentwicklungsportfolio: Materialien, Verfassende und Anlass

Prozessdokumente (Schulentwicklungsportfolio)	Verfasser*in / Ausfüllende	Anlass
Stammblatt (1)	Netzwerkmoderatorin	<i>Gebündelte Informationsaufbereitung</i> (Kennwerte der Schule im Überblick)
Überblick über den Entwicklungsverlauf (2)	Netzwerkmoderatorin	<i>Gebündelte Informationsaufbereitung</i> (Datum, Anlass, Kurzbeschreibung, Verfasser*in)
Entwicklungsplanungsformular (3)	Begleitende Lehrkraft (gemeinsam mit schulischen Akteur*innen)	<i>Vor-Ort-Termin in der Schule</i> (Ziele, Meilensteine, Absprachen)
Ergebnisprotokolle (4)	Begleitende Lehrkraft	<i>Vor-Ort-Termin in der Schule</i> (ergänzende Notizen, zusammenfassende Infos)
Auftragsklärungsblatt (5)	Verantwortliche für Schulinterne Lehrkräftefortbildung in der Schule (ggf. mit der Begleitenden Lehrkraft)	<i>Vorbereitung einer Schulinternen Lehrkräftefortbildung</i> (Überlegungen zu Zielen, Organisation und Durchführung)
Evaluationsbogen(-formular) (6)	Teilnehmende an Fortbildungen	<i>Schulinterne Lehrkräftefortbildung, Fortbildungen</i> (Einschätzungen zur Veranstaltung)
Entwicklungsverlauf (7)	– Netzwerkmoderatorin – Begleitende Lehrkraft	<i>Prozessdokumentation</i> (Sichtbarmachen des Prozessgeschehens)
Transferformular (8)	Teilnehmende an Fortbildungen	<i>Netzwerktreffen, Schulinterne Lehrkräftefortbildung, Fortbildungen</i> (Sichtbarmachen der Erkenntnisse und daraus resultierenden Zielen aus der Veranstaltung)

Angewendet und genutzt wurden die Schulentwicklungsportfolios im Zeitraum von drei Jahren von Schulentwicklungsbegleiter*innen, sogenannte schulnahe Beratende (Dedering, 2017) und Netzwerkmoderatorinnen bzw. wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen, sogenannte schulferne Beratende (ebd., 2017). In ihnen ist der gesamte Schulentwicklungsprozess der jeweiligen Einzelschule abgebildet und dokumentiert.

Die Auswertung der Dokumente aus den insgesamt 10 Schulentwicklungsportfolios aus zwei Netzwerken erfolgte im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2003). Neben der deskriptiven Auswertung ausgewählter Daten aus den Schulentwicklungsportfolios, erfolgte zudem die Abbildung eines Schulentwicklungsbegleitungsprozesses einer Einzelschule durch einen erfahrenen Schulentwicklungsberater. Dies geschah in Form der Aufzeichnung einer Entwicklungsgeschichte. Hierfür wurden die zur Verfügung stehenden Dokumente und Unterlagen aus dem Schulentwicklungsportfolio verwendet sowie Hintergrundwissen aus dem aktiven Beratungsprozess mit einbezogen.

Für den vorliegenden Beitrag wurden die Entwicklung des Schulportfolios, die ausgewählten zehn Schulentwicklungsportfolios und die Entwicklungsgeschichte einer Einzelschule, mit dem Fokus auf den Ausbau und die Sicherung von Schulentwicklungsarbeit, ausführlich untersucht.

3 Ergebnisse

Im weiteren Verlauf werden die Entstehungsgeschichte, Gliederung, Struktur und Inhalte des Schulentwicklungsportfolios aufgezeigt, um anschließend die Ergebnisse aus der Untersuchung der Schulentwicklungsportfolios abzubilden und als Abschluss an einem Beispiel die Entwicklungsgeschichte einer Einzelschule mit der Fokussierung auf spezielle Facetten aufzuzeigen.

3.1 Das Schulentwicklungsportfolio im Potenziale-Projekt

Im Vorfeld des Entwicklungsteils des Potenziale-Projekts wurde nach geeigneten Instrumenten im Rahmen der Schulentwicklungsarbeit gesucht, wobei die verschiedenen Projektkomponenten in die Überlegungen einbezogen wurden. Dazu zählen die Unterstützung durch die Begleitenden Lehrkräfte bzw. Schulentwicklungsbegleitenden im Zuge der einzelschulischen Begleitung, die schulübergreifende Netzwerkarbeit, Schulinternen Lehrkräftefortbildungen und zusätzliche Angebote in Form der Potenziale-Akademie (die wesentlichen Komponenten des Projektes werden im Beitrag von Holtappels, van Ackeren und Kolleginnen in diesem Band näher erläutert). Da Portfolios u. a. den Autor*innen sowie weiteren Beteiligten gestatten, „die Lernprodukte und den Lernprozess gemeinsam in den Blick zu nehmen und sich darüber auszutauschen“ (Schmidinger, 2016; S. 88), fiel nach intensiven Diskussionen die Entscheidung, Portfolios als zentrales Instrument der Schulentwicklung im Projekt zu nutzen. Das gewählte Instrument, das zudem der Dokumentation, Reflexion und Verknüpfung der Erkenntnisse und Geschehnisse mit den unterschiedlichen Akteur*innengruppen dient, wurde in Anlehnung an das von Schmidin-

ger und Kollegen (2006; Schmidinger, 2010) entwickelte Schulentwicklungsportfolio angefertigt.

3.1.1 Entstehungsgeschichte

Das vorliegende Schulentwicklungsportfolio wurde vor dem Hintergrund der Annahme konzipiert, dass Schulen in herausfordernden Standorten unter erschwerten Bedingungen arbeiten und dass somit eine vom Projekt geforderte Erstellung bzw. Pflege und Nutzung eines Portfolios durch die schulischen Akteur*innen wenig erfolgversprechend wäre, zumal die Daten der Ausgangserhebung zur Erkenntnis führten, dass eine bereits wahrgenommene Belastung bei den schulischen Akteur*innen besteht. Eine aktive Einbindung der beteiligten (Entwicklungs-)Akteur*innen in den Einzelschulen in die Portfolioerstellung war aus diesem Grunde – entgegen dem Portfoliokonzept von Schmidinger und Kollegen – von vorneherein nicht vorgesehen.

3.1.2 Gliederung, Struktur und Inhalte

Das im Projekt genutzte Portfolio stellt sich in Form einer Excel-Datei mit unterschiedlichen Reitern bzw. Registern dar. Das Portfolio enthält folgende Teile:

1. Stammdatenblatt/Ergebnisse der Ausgangserhebung/Schuldaten
2. Überblick über den gesamten Entwicklungsverlauf der Einzelschule
3. Entwicklungsplanungsformular
4. Ergebnisprotokolle und Materialien von Vor-Ort-Terminen
5. Auftragsklärungsblatt
6. Entwicklungsverlauf
7. Transferbögen
8. Evaluationsbogen

(1) Stammdatenblatt / Ergebnisse der Ausgangserhebung / Schuldaten

In diesem Bereich werden Daten festgehalten, die den Ausgangspunkt für den Schulentwicklungsprozess darstellen. Im Stammdatenblatt sind Informationen aufgeführt wie die Adresse und Kontaktdaten der Schule, der Name der Schulleitung, das identifizierte Schwerpunktthema des Netzwerks, dem die Schule zugeordnet ist sowie Name und Kontaktdaten der Begleitenden Lehrkraft und zuständigen wissenschaftlichen Mitarbeiterin. Zudem sind hier zentrale Informationen zur Schule abgebildet, die aus der Ausgangserhebung stammen, wie der Standort, die Schulgröße mit der Anzahl an Lehrkräften und Schüler*innen, das (Nicht-)Vorhandensein einer Steuer- oder Schulentwicklungsgruppe, Schulentwicklungsaktivitäten der letzten Jahre sowie Fortbildungswünsche, getrennt aufgeführt aus Schulleitungs- und Lehrkräfteperspektive. Außerdem

sind die Kennwerte der Schule (im Vergleich zu allen Projektschulen) aus den verschiedenen Untersuchungsbereichen der Ausgangserhebung (z. B. Arbeitsklima im Kollegium, Leistungsbezogene Differenzierung im Unterricht, Aktivitäten der Schul- und der Unterrichtsentwicklung) in einer Grafik abgebildet. Zudem werden die Variablen und Werte, die zur Netzwerkzusammenstellung geführt haben, aufgezeigt.

(2) Überblick über den gesamten Entwicklungsverlauf der Einzelschule

Hier werden die Aktivitäten der Einzelschule aus dem gesamten Projektkontext dokumentiert, indem aufgeführt wird, wann, zu welchem Thema und wo Akteur*innen aus der Schule Netzwerktreffen besucht haben, zudem wann und zu welchem Thema ein Vor-Ort-Termin mit der Begleitenden Lehrkraft stattfand, wann und zu welchem Thema eine Schulinterne Lehrkräftefortbildung durchgeführt wurde und wann und zu welchem Thema Mitglieder der Schule an einer Fortbildung im Rahmen der Potenziale-Akademie teilgenommen haben (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Überblick über den gesamten Verlauf der Entwicklung in der Einzelschule

ÜBERBLICK über den gesamten VERLAUF der ENTWICKLUNG			
	Thema	Datum	Ort
1. Netzwerktreffen	Sprachsensibler Fachunterricht	XX.XX.XXXX	Technische Universität Dortmund
	Hospitation	XX.XX.XXXX	Schule XYX
	Steuerungsstrukturen	XX.XX.XXXX	Technische Universität Dortmund
	...		
2. Vor-Ort-Termine	Vorbesprechung Schulinterne Lehrkräftefortbildung ‚Leitbildentwicklung‘	XX.XX.XXXX	Schule XYX
	...		
3. Schulinterne Lehrkräftefortbildungen	Entwicklung eines Leitbildes	XX.XX.XXXX	Schule XYX
	...		
4. Potenziale-Akademie	Schulleitungshandeln	XX.XX.XXXX	Technische Universität Dortmund
	...		

(3) Entwicklungsplanungsformular

Schwerpunkte zu setzen, Ziele und Indikatoren festzulegen und ein Vorhaben zu planen sowie durchzuführen, stellen zentrale und grundlegende Schritte im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen dar. In diesem Bereich des Portfolios, der Sammlung der sogenannten Entwicklungsplanungen, wurden die Entscheidungs- und Entwicklungsprozesse im Verlauf des Beratungs- bzw. Begleitungs-

prozesses festgehalten. Dieses Formular wurde als Basisinstrument für die Begleitenden Lehrkräfte entwickelt und kam bei den Vor-Ort-Terminen zum Einsatz. Im gemeinsamen Gespräch mit den schulischen Akteur*innen wurde die aktuelle Situation der Schule hinsichtlich der anzustrebenden Entwicklungsschritte erörtert. Dies geschah, indem der Bedarf an Begleitung, unterschiedliche Ziele und Meilensteine sowie Verabredungen notiert wurden. Dafür wurden in diesem Formular Angaben festgehalten zu kurz-, mittel- und langfristigen Zielen des Schulentwicklungsprozesses, zu spezifischen Meilensteinen, zu künftigen Handlungsschritten und damit verbundenen Zielen sowie zu dem Zeitfenster, das für die namentlich genannten beteiligten Akteur*innen zur Verfügung stand. Außerdem wurden Verabredungen festgehalten, was genau, von wem und mit wem, bis zu welchem Zeitpunkt zu erledigen ist. Die definierten langfristigen Ziele stellten den Leitgedanken der Schulentwicklung dar. Durch die mittelfristigen Ziele wurden Etappenziele verfolgt, die im Rahmen der kurzfristigen Ziele realisiert wurden. Für Letztere wurden im Prozessgeschehen jeweils die übereinstimmenden Meilensteine definiert und beschrieben und Verantwortlichkeiten mit entsprechenden Zeitangaben geklärt. Die Ergebnisse wurden im Prozessverlauf dadurch festgehalten, dass die Resultate der Vorhaben kontinuierlich dokumentiert wurden. Die einzelnen Entwicklungsschritte, aber auch mittelfristigen Ziele, konnten so sukzessive aufeinander aufbauend geplant und umgesetzt und vor allem bei Bedarf, wie etwa bei unvorhersehbaren Ereignissen oder auf Grund auftretender Störungen, angepasst werden (vgl. Tab. 3).

Tab. 3: Entwicklungsplanungsformular

ENTWICKLUNGSPLANUNGSFORMULAR
Begleitende Lehrkraft:
XY
Schule:
XXYX
Kontaktart:
Vor-Ort-Termin
Datum:
XX.XX.XXXX
Ist-Stand:
Leitbild: der Prozess ist geplant, der Pädagogische Tag als Meilenstein für den XX.XX.XXXX terminiert. Die Beteiligung von Schüler*innen und Eltern wird noch im Detail geplant.
Initiativkreis Sprachsensibler Fachunterricht: die frisch gewählte Sprecherin (Fr. X) benötigt eine Fortbildung in Projektmanagement, um die Gruppe angemessen koordinieren zu können.
Bedarf an Begleitung/Fortbildung:
s. o.

Ziele:
Kurzfristige Ziele (6 Monate/1 Schulhalbjahr):
Leitbild: Lehrkräfte, Schüler*innen und Eltern habe je 1 Version von Leitsätzen formuliert. Ein Redaktionsteam erarbeitet eine Synopse.
Sprachsensibler Fachunterricht: Der Initiativkreis geht mit den kollegialen Hospitationen ins Kollegium.
Mittelfristige Ziele (bis Ende Schuljahr X):
Sprachsensibler Fachunterricht: Die Mehrheit des Kollegiums hat an einer Kollegialen Hospitation zum Sprachsensiblen Fachunterricht teilgenommen.
Leitbild: Die Synopse wurde in den schulischen Gremien beraten und von der Schulkonferenz verabschiedet.
Langfristige Ziele (über das Projekt hinaus):
Bis Ende Schuljahr X (oder später, das wird der aktualisierte Projektplan neu fixieren): Alle Kolleg*innen des XYX unterrichten sprachsensibel.
Meilensteine:
Sprachsensibler Fachunterricht: Pädagogischer Tag zum Sprachsensiblen Fachunterricht auf Fachebene am XX.XX.XXXX, Moderation: KT Essen, Fr. XXX
Leitbild: Pädagogischer Tag am XX.XX.XXXX
Steuergruppen-Fortbildung: Mit Hr. XY am XX.XX.XXXX, ggf. ein weiterer Termin
Künftige/nächste Handlungsschritte:
Siehe detailliertes Protokoll.
Beteiligte:
Hr. XY (Stellvertretende Schulleitung), Hr. XY (Potenziale-Projekt), Fr. XY (Potenziale-Projekt), Hr. XY (Potenziale-Projekt); Hr. XY (BLK)
Zeitfenster:
11.15 – 13.40 h
Verabredungen (Was, wer, mit wem, bis wann):
Siehe detailliertes Protokoll.

(4) Ergebnisprotokolle und Materialien von Vor-Ort-Terminen (der Begleitenden Lehrkraft)

Im Zuge von Beratungs- und Begleitungsprozessen werden in professionellen Settings in der Regel von den beteiligten (Haupt-)Akteur*innen Protokolle erstellt und auch Dokumente bzw. schriftliche Ergebnisse produziert, die es zu sichern gilt. In Anbetracht dieser Tatsache und aus Platzgründen wurde die Integration dieser Einzeldokumente im Portfolio nicht berücksichtigt. Der Bereich bzw. das Register 4. Ergebnisprotokolle und Materialien von Vor-Ort-Terminen wurde zur Dokumentation des Ablageortes, der bei Vor-Ort-Terminen erstellten Protokolle und weiteren schriftlichen Unterlagen verwendet.

(5) Auftragsklärungsblatt (für Schulinterne Lehrkräftefortbildungen)

In diesem Bereich des Portfolios wurden die Informationen und Zielsetzungen festgehalten, die die Verantwortlichen für die Organisation und Umsetzung von zielführenden Schulinternen Lehrkräftefortbildungen benötigen. Das Auftragsklärungsblatt enthält Fragen zum geplanten thematischen und organisato-

rischen Inhalt bzw. dem gewünschten Ablauf der Schulinternen Lehrkräftefortbildung sowie zu den Zielen, die im Hinblick auf einen fokussierten Schulentwicklungsprozess mit dieser Veranstaltung verfolgt werden (vgl. Tab. 4).

Tab. 4: Auftragsklärungsblatt

AUFTRAGSKLÄRUNGSBLATT	
Schule:	Schneewittchenschule
Ausgefüllt von:	Person XY (Schulleitung, Lehrkraft, etc. ggf. mit BLK)
Welches Thema wünscht sich die Schule?	Leitbild und Schulprogramm (SP) als Instrument nachhaltiger Schulentwicklung und Qualitätssicherung
Welches Ziel verfolgt die Schule mit der Fortbildung? Welchen konkreten Nutzen erwartet sie?	Orientierung über Möglichkeiten eines Leitbildprozesses und Ansatz für die Weiterführung desselben auf der Ebene des Schulprogramms
Welche Erwartungen hat die Schule an die externe Unterstützung?	Vorstellung eines tragfähigen Konzeptes
Welche konkreten Themenbereiche sollen im Unterstützungsangebot in welcher Priorisierung vorkommen?	Leitbild und Schulprogramm
Ggf. detaillierte Informationen zum Fortbildungsthema	
Hat die Schule bereits Erfahrungen zum Thema gesammelt?	Nein
Bis wann möchte die Schule erste machbare Lösungsideen umsetzen?	Ende Halbjahr X
Wer betreut das Thema seitens der Schule? Wer kann intern zur Lösungserarbeitung beitragen? Wer trifft welche Entscheidungen?	Steuergruppe
Wie viel Aufwand (zeitliche und finanzielle Ressourcen) kann die Schule in die Umsetzung investieren?	
Aufbau/Ablauf der Fortbildung	
Welches Format soll das Unterstützungsangebot haben (Vortrag, Training, etc.?)	Impuls-Vortrag und Workshop
Wie viel Zeit soll für Input, Nachfrage, Diskussion, Arbeitsphasen, praktische Übungen, etc. eingeplant werden?	Ca. 4 h
Rahmenbedingungen	
Wann und wo soll die Fortbildung stattfinden?	XX.XX.XXXX, in der Schule
Was ist außerdem zu beachten?	
Die Schule verpflichtet sich die geplante Schulinterne Lehrkräftefortbildung (mit dem Evaluationsbogen des Projekts) zu evaluieren und die Rückläufe der Fragebögen den projektbeteiligten Universitäten zur Verfügung zu stellen.	
Datum Unterschrift der Schulleitung	

(6) Entwicklungsverlauf

In diesem Teil des Schulentwicklungsportfolios wurden sowohl von der Begleitenden Lehrkraft als auch der zuständigen wissenschaftlichen Mitarbeiterin alle Kontakte mit der Einzelschule festgehalten. Hierfür wurde eine Struktur entwickelt, die die zeitliche Chronologie abbildet (Datum), einen Hinweis auf die Kontaktart gibt, wie zum Beispiel einen Vor-Ort-Termin oder ein Telefonat, und das entsprechende Ereignis bzw. den Anlass in Form eines Begriffs oder einer prägnanten Erläuterung festhält. Daneben bestand sowohl für die Begleitende Lehrkraft (BLK) als auch die wissenschaftliche Mitarbeiterin (WiMi) die Gelegenheit, persönliche Anmerkungen und Kommentare zu deponieren, um den Anlass, Kontext und weiteren Verlauf des Schulentwicklungsprozesses anschaulich und plausibel abzubilden. Da im Rahmen der unterschiedlichen Kontakte zu den Schulen häufig schriftliche Aufzeichnungen wie etwa Protokolle erstellt wurden, galt es diese im Zuge eines strukturierten Ablagesystems zu hinterlegen. Dafür gibt es im Bereich bzw. Register Entwicklungsverlauf des Portfolios eine Spalte, in der der genaue Ort bzw. Ordner der Ablage des Dokumentes festgehalten wurde, um bei Bedarf zusätzliche Informationen zu einzelnen Ereignissen griffbereit verfügbar zu haben (vgl. Tab. 5).

Tab. 5: Entwicklungsverlauf

ENTWICKLUNGSVERLAUF „Schule XY“						
DATUM	KONTAKTART: Vor-Ort-Termin, Mail, Telefonat, Vorbereitung, Selbststudium, etc.	EREIGNIS: (evtl. Beteiligte) – Gespräch mit Schulleitung, Planungs- gespräch, Verabredung, etc. – Netzwerktreffen, Schulinterne Lehrkräftefortbildung, etc. – Vorbereitungsarbeiten, Selbst- studium, etc.	KURZDARSTELLUNG: Anlass, Kontext, Bedarf, nächste/ Schritt/e		VERWEIS/ QUELLEN (Protokoll, Dokument im Anhang)	
			Wissenschaftliche Mitarbeiterin (WiMi)	Pers. Anmerkungen/ Kommentar	BLK	Pers. Anmerkun- gen/ Kommentar
XX.XX.XXXX	Telefonat	Anruf von Netzwerkteilnehmer*in 3 an WiMi	Suche nach Fortbild- ner*in für eine Schul- interne Lehrkräftefort- bildung, Kontaktvermitt- lung zur Ansprechperson	Suche eine/n Fortbildner*in für Ihren pädagogischen Tag		
XX.XX.XXXX	E-Mail	Sammel-E-Mail von BLK an alle Netz- werkschulen			Erinnerungsmail für eine Terminabsprache für ein erstes Vor-Ort-Gespräch, mit der Bitte um Rückmeldung bis zum XX.XX.XXXX	
XX.XX.XXXX	E-Mail	Terminvereinbarung zwischen Netzwerk- teilnehmer*in 2 und BLK			Es wird ein Termin für das erste Vor-Ort-Gespräch vereinbart.	
XX.XX.XXXX	Telefonat	Netzwerkteilnehmer*in 4 an WiMi	Fragen bezüglich einer Schulinternen Lehrkräfte- fortbildung	Fortbildner*in wird Bescheid gegeben		
XX.XX.XXXX	E-Mail	Netzwerkteilnehmer*in 4 an WiMi	Netzwerkteilnehmer*in kann nicht beim nächsten Netzwerktreffen erschei- nen			
XX.XX.XXXX	Telefonat	Anruf WiMi > BLK	Terminfindung für Be- sprechung	Verabredet für XX.XX.XXXX		
XX.XX.XXXX	E-Mail	Anruf BLK > WiMi	Erkundigung nach dem Stand der Dinge hinsicht- lich der geplanten Lehr- kräftefortbildung			

ENTWICKLUNGSVERLAUF 'Schule XXX'						
DATUM	KONTAKTART: Vor-Ort-Termin, Mail, Telefonat, Vorbereitung, Selbststudium, etc.	EREIGNIS: (evtl. Beteiligte) – Gespräch mit Schulleitung, Planungs- gespräch, Verabredung, etc. – Netzwerktreffen, Schullinterne Lehrkräftefortbildung, etc. – Vorbereitungsarbeiten, Selbst- studium, etc.	KURZDARSTELLUNG: Anlass, Kontext, Bedarf, nächste // Schritt/e			
			Wissenschaftliche Mitarbeiterin (WiMi)	Pers. Anmerkungen/ Kommentar	BLK	Pers. Anmerkun- gen/ Kommentar
XX.XX.XXXX	E-Mail	Netzwerkteilnehmer*in > BLK			Vorschlag für Fortbildner*in für die geplante Schullinterne Lehrkräftefortbildung	
XX.XX.XXXX	Vor-Ort-Termin	BLK, Schulleitung, Fortbildner*in			Vorbesprechung für die Schul- interne Lehrkräftefortbildung, Auftragsklärung	
XX.XX.XXXX	Gespräch auf der Meilenstein- tagung	Schulleitung > WiMi	Fragenklärung bezüglich des Netzwerkgeschehens	Zum nächsten Netzwerktreffen erscheinen drei Personen		
XX.XX.XXXX	E-Mail	BLK > Schulleitung			Vorschlag für Termine bezüglich eines Planungsgespräches	
XX.XX.XXXX	Telefonat und E- Mail	BLK > Schulleitung			Absprache von Termin und Zielsetzung	
XX.XX.XXXX	E-Mail	Schulleitung > BLK			Klärung Details für das Vor-Ort- Gespräch	
XX.XX.XXXX	E-Mail	WiMi > BLK			Zusendung des Schulportfolios	

(7) Transferbögen (aus den einzelnen Netzwerktreffen)

Außerdem gibt es im Portfolio einen Bereich (Transferbogen), in dem die so genannten Transferergebnisse aus den Netzwerktreffen in die Einzelschulen berücksichtigt wurden. In dem Transferbogen bzw. Transferformular, das am Ende einer jeden (Netzwerk-)Veranstaltung an die Teilnehmenden zum Ausfüllen ausgegeben wurde, sind Fragen enthalten, um sich gezielte Schritte zu überlegen, was mit den erworbenen Erkenntnissen aus der Veranstaltung geschehen soll und wie der Transfer dieser Erkenntnisse in das schuleigene Kollegium oder in Steuerungsgremien erfolgen soll. Der pro Schule ausgefüllte Transferbogen wurde für die nächste Veranstaltung transkribiert und mit einer Bewertungsskala versehen, um herauszufinden inwiefern die unterschiedlichen Stufen des Vorhabens umgesetzt werden konnten (vgl. Tab. 6). Er bietet u. a. eine Reflexionsbasis für den Umgang mit selbstentworfenen Arbeitsaufträgen und eine Diskussionsgrundlage für Austauschphasen mit Gleichgesinnten.

Tab. 6: Transferbögen

Transferbögen Kamski © 2016			
Schule: XYX	3. NW-Treffen	Bewertung	
	am: XX.XX.XXXX	am: XX.XX.XXXX	
WELCHE Informationen/welches Wissen/welche Erkenntnisse aus der heutigen Veranstaltung sollen weiter gegeben werden?	Informationen zu Steuerungsstrukturen	<input checked="" type="checkbox"/>	trifft zu
		<input type="checkbox"/>	trifft eher zu
		<input type="checkbox"/>	trifft eher nicht zu
		<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu
WEM soll/en die erworbenen Informationen/das erworbene Wissen/die erworbenen Erkenntnisse weitergegeben werden?	Schulleitung und Steuergruppe	<input checked="" type="checkbox"/>	trifft zu
		<input type="checkbox"/>	trifft eher zu
		<input type="checkbox"/>	trifft eher nicht zu
		<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu
WO soll/en die Informationen/das Wissen/die Erkenntnisse weitergegeben werden?	Büro Schulleitung	<input checked="" type="checkbox"/>	trifft zu
		<input type="checkbox"/>	trifft eher zu
		<input type="checkbox"/>	trifft eher nicht zu
		<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu
WIE beziehungsweise in welcher Form soll/en die Informationen/das Wissen/die Erkenntnisse weitergegeben werden?	Power-Point-Präsentation	<input checked="" type="checkbox"/>	trifft zu
		<input type="checkbox"/>	trifft eher zu
		<input type="checkbox"/>	trifft eher nicht zu
		<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu
WANN soll/en die Informationen/das Wissen/die Erkenntnisse spätestens zu den ‚Zielpersonen‘ gelangen?	XX.XX.XXXX	<input checked="" type="checkbox"/>	trifft zu
		<input type="checkbox"/>	trifft eher zu
		<input type="checkbox"/>	trifft eher nicht zu
		<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu

WAS soll mit den Informationen/dem Wissen/den Erkenntnissen weiter geschehen?	Umsetzung neuer Steuerungsstrukturen	<input type="checkbox"/>	trifft zu
		<input checked="" type="checkbox"/>	trifft eher zu
		<input type="checkbox"/>	trifft eher nicht zu
		<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu

(8) Evaluationsbogen (für Schulinterne Lehrkräftefortbildungen)

Der Evaluationsbogen (für Schulinterne Lehrkräftefortbildungen) war nicht integraler Bestandteil des entwickelten Portfolios, jedoch ein Instrument, das im Projekt entwickelt und im Rahmen der Begleitung und Unterstützung der Schulen eingesetzt wurde. Im Laufe des Projektes zeigte sich, dass der Evaluationsbogen und die entsprechenden Ergebnisse aus Gründen der vollständigen und übersichtlichen Dokumentation in das Portfolio integriert sein sollten. Der Vollständigkeit halber wird er deshalb an dieser Stelle vorgestellt.

Der Evaluationsbogen gliedert sich in acht Bereiche:

1. Beteiligung an Fortbildungsplanung/Vorerfahrungen zum Fortbildungsthema
2. Ziele der Fortbildung
3. Gestaltung der Fortbildung
4. Fortbildner*in
5. Stimmung/Atmosphäre während der Fortbildung
6. Absprachen zu weiteren Vereinbarungen
7. Allgemeine Zufriedenheit/persönlicher Lernertrag
8. Allgemeine Anmerkungen und Anregungen

In Feedbackbögen für Fortbildungsveranstaltungen finden sich häufig Fragenkomplexe zum Ablauf und der Gestaltung der Fortbildung (3.) sowie zu den Dozentinnen und Dozenten (4.) und zur Stimmung und Atmosphäre während der Veranstaltung (5.), die auch im vorliegenden Evaluationsbogen enthalten sind. Eher selten werden Fragenbereiche bedacht, die auf den Erkenntnisgewinn einer Beteiligung an der Vorbereitung für die Veranstaltung zielen, wie etwa „Waren Sie (mit-)verantwortlich für die Planung der Schulinternen Lehrkräftefortbildung (Auftragsklärung)?“ oder die Vorerfahrungen zum Fortbildungsthema (1.) hinterfragen. Diese Bereiche wurden, neben dem für erfolgreiche Schulentwicklungsprozesse unerlässlichen Aspekt der Mitnahme von Beteiligten und der Verfolgung spezifischer Ziele (2.), durch Fragen wie beispielsweise nach den persönlichen und kommunizierten Zielen, die mit der Fortbildung verbunden sind, berücksichtigt. Diesbezüglich enthält der Evaluationsbogen folgende Aussagen bzw. Fragen:

- „Die Ziele der Fortbildung wurden mir vor dem Veranstaltungstag von Seiten der Schulleitung und/oder den Fortbildungsverantwortlichen verdeutlicht (z. B. durch eine Einladung).
- Die Ziele der Fortbildung wurden mir am Veranstaltungstag von der/dem Fortbildner*in verdeutlicht (z. B. in einer PowerPoint-Präsentation, auf einem Flipchart-Plakat oder mündlich).
- Die kommunizierten Ziele der Fortbildung wurden aus meiner Sicht erreicht.
- Stimmen die kommunizierten Ziele der Fortbildung mit ihren persönlichen Zielen für die Fortbildungsveranstaltung überein?“

Darüber hinaus wird in Abschnitt sechs (6.) explizit erfragt, inwieweit es auf der Fortbildung basierend zu weitergehenden Vereinbarungen kam und inwiefern Zuversichtlichkeit besteht, dass durch die in der Fortbildung getroffenen Vereinbarungen, Schulentwicklungsprozesse angestoßen und auch weiter verfolgt werden. Abgerundet wird das Evaluationsinstrument durch einen Fragenkomplex zur allgemeinen Zufriedenheit und zum persönlichen Lernertrag (7.) sowie durch die Gelegenheit für die Teilnehmenden, allgemeine Anmerkungen und Anregungen (8.) notieren zu können.

Mit Blick auf die Forschungsfrage, welche Chancen und Möglichkeiten die Arbeit mit Schulentwicklungsportfolios im Kontext schulischer Netzwerkarbeit sowie parallel und verknüpft stattfindender Schulentwicklungsbegleitung, für den Ausbau und die Sicherung der Schulentwicklungsarbeit bietet, werden im folgenden Unterkapitel die Ergebnisse aus den Dokumentenanalysen der Schulentwicklungsportfolios aufgezeigt.

3.2 Differenzierte Erkenntnisse der Schulentwicklungsportfolioarbeit

Es wurden Schulentwicklungsportfolios aus ausgesuchten Netzwerken untersucht, indem auf drei – für Schulentwicklungsarbeit als bedeutend erachtete – Komponenten, fokussiert wurde: (1) auf die Lernarbeit in Schulnetzwerken und hier speziell auf die Netzwerktreffen, (2) auf die Schulentwicklungsberatung bzw. -begleitung und hier explizit auf die Vor-Ort-Termine in den Schulen und (3) auf den Wissenstransfer und hier auf Fortbildungen.

Die für die vorliegenden Analysen ausgewählten Netzwerke, welche aus jeweils fünf Schulen bestehen, sind auf der Grundlage der Analysen der ersten Ausgangserhebung auf fundierten Diagnosen basierend, dem Schwerpunktthema Lehrkräftekooperation in Bezug auf Individualisierung in heterogenen Lerngruppen zugeordnet. Durch die Sichtung ausgewählter Kompositionsmerkmale der Schüler*innenschaft (Migrationshintergrund der Schüler*innenschaft, Sprache zu Hause, Bildungsniveau der Eltern, Buchbesitz) sowie einer danach differenzierten Netzwerkzuordnung unterscheiden sich die beiden Netzwerke durch die Differenzierung von Schulen mit einer eher privilegierten

Schüler*innenschaft (Netzwerk 1.1) bzw. einer eher deprivilierten Schüler*innenkomposition (Netzwerk 1.2). In Netzwerk 1.1 sind insgesamt drei Gymnasien sowie zwei Gesamtschulen vertreten. Netzwerk 1.2 setzt sich aus fünf Realschule zusammen. Hinsichtlich der personellen Betreuung gab es in Netzwerk 1.1 im Laufe der dreijährigen Schulentwicklungsjahre einen Wechsel der Schulentwicklungsbegleitung in Person der Begleitenden Lehrkraft. In Netzwerk 1.2 gab es einen Personalwechsel bei der Netzwerkmoderation/-begleitung. Aufgrund von jeweils einjährigen Elternzeiten kam es zu einem Wechsel der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen, die den Aufgabenbereich der Netzwerkbegleitung demzufolge nacheinander wahrnahmen.

3.2.1 Schulische Netzwerkarbeit: Netzwerktreffen

Die viermal jährlich durchgeführten eintägigen Netzwerktreffen fanden im Rahmen einer verlässlichen Struktur statt, deren Ausprägung sich in wiederkehrenden Tagesordnungspunkten darstellte: Ziele des aktuellen Treffens (1), Rückblick auf die vergangene Veranstaltung (2), Austauschphase über bisher Geschehenes (3), Bearbeitung des Themenschwerpunktes (4), Ausblick auf die kommende Veranstaltung (5). Jede Netzwerkschule war in der Regel mit zwei bis drei Personen vertreten, wobei eine kontinuierliche Teilnahme identischer Vertreter*innen nicht immer gegeben war. In Netzwerk 1.2 wirkte bei vier der fünf Schulen jeweils eine Schulleitungskraft im Einzelschulteam mit, in Netzwerk 1.1 war dies bei zwei Schulen der Fall. Im Projektzeitraum von 2015–2018 wurden jeweils 15 Netzwerktreffen pro Netzwerk zu spezifischen Schwerpunktthemen durchgeführt, die im Zusammenhang mit dem Netzwerkthema Lehrkraftkooperation in Bezug auf Individualisierung in heterogenen Lerngruppen standen. Am Ende einer jeden Veranstaltung wurde schulteamweise ein Instrument eingesetzt (Transferbogen, vgl. Tab. 6), das die Sicherung der Erkenntnisse aus der Veranstaltung gewährleistete und deren Transfer und somit weitere Nutzung und Verwertung in der jeweilige Einzelschule unterstützte. Insgesamt wurden bei sieben Netzwerktreffen externe Referent*innen im Rahmen ihrer Expertise für ein spezielles Schwerpunktthema, wie die Entwicklung von sprachsensiblen Fachunterricht, hinzugezogen. Ansonsten wurden die Veranstaltungen von der wissenschaftlichen Mitarbeiterin und der Begleitenden Lehrkraft konzipiert und durchgeführt. Des Weiteren wurde jeweils ein Treffen pro Netzwerk als Hospitationsveranstaltung an einer externen Schule genutzt (vgl. Tab. 7).

Festgehalten werden kann, dass eine Sicherung der Erkenntnisse aus den Netzwerktreffen und somit in der Schulentwicklungsarbeit in den Schulen vor Ort scheinbar dadurch stattfinden kann, dass das entwickelte designbasierte Rahmenkonzept des Projektes einer stringenten und systemischen Logik folgte, die sich wie folgt darstellt:

- eine datenbasierte Zuordnung der Einzelschulen zu den Themen der einzelnen Netzwerke,
- die jeweilig entsprechenden Themenschwerpunkte bei den Netzwerktreffen,
- das Hinzuziehen von Expert*innen bei speziellen Themenschwerpunkten,
- die wiederkehrende Struktur der Netzwerktreffen durch die jeweils identischen Tagesordnungspunkte,
- das Nutzen von Praxisbeispielen im Rahmen von Hospitationsveranstaltungen und
- die Berücksichtigung des Transfers der gewonnenen Erkenntnisse bei den Netzwerktreffen in die Einzelschulen durch das Verwenden der Transferbögen.

Eine Fortsetzung der Sicherung und der Ausbau der Schulentwicklungsarbeit erfolgt im Zuge der Vor-Ort-Termine.

3.2.2 Schulentwicklungsbegleitung: Vor-Ort-Termine in den Schulen

Vor-Ort-Termine beschreiben jene Anlässe, bei denen die Begleitenden Lehrkräfte im Zuge der Schulentwicklungsbegleitung zum Zweck der individuellen Beratung, Unterstützung und Begleitung in den Einzelschulen vor Ort aktiv sind, um den Schulentwicklungsprozess zu Beginn anzustoßen, den Transfer der Erkenntnisse aus den Netzwerktreffen zu unterstützen und insgesamt die Problemlösefähigkeit vor Ort zu stärken. In Netzwerk 1.1 war die Begleitende Lehrkraft in den fünf Projektschulen im Laufe der drei Entwicklungsjahre im Rahmen von 37 Vor-Ort-Terminen tätig. Die Schulentwicklungsbegleitung aus Netzwerk 1.2 realisierte insgesamt 45 Vor-Ort-Termine mit den Einzelschulen dieses Netzwerks. Dabei ist zu bemerken, dass das Beratungs- und Begleitungsangebot von den Schulen unterschiedlich intensiv genutzt wurde. Von insgesamt fünf Schulen wurden durchschnittlich jeweils sieben Vor-Ort-Termine wahrgenommen. An einer Schule fanden lediglich zwei Vor-Ort-Termine statt, da die Schule sich im Zuge des Netzwerkgeschehens als bereichernde Referenzschule herausstellte, wohingegen vier Schulen die Gelegenheit für einen intensiven Beratungs- und Begleitungsprozess nutzten und jeweils zwischen 10 und 16 Vor-Ort-Termine der Begleitenden Lehrkraft und deren Unterstützung und Beratung nutzten.

Bei nahezu jedem Vor-Ort-Termin der beiden Netzwerke wurde ein Entwicklungsplanungsformular ausgefüllt (vgl. Tab. 7). Dies lässt den Rückschluss zu, dass im Verlauf eines jeden Beratungsgesprächs die kurz-, mittel- und langfristigen Ziele des Entwicklungsprozesses und die entsprechenden Meilensteine mit den schulischen Akteur*innen thematisiert, bei Bedarf angepasst und schriftlich festgehalten wurden. Darüber hinaus wurden jeweils die entsprechenden Handlungsplanungen (was, wer, mit wem, bis wann) besprochen und

dokumentiert. Weitere schriftliche Ergebnisse (z. B. Ergebnisprotokolle, entstandene Materialien wie Projektpläne zur Entwicklung des Sprachsensiblen Fachunterrichts, Ergebnisse von Ressourcenchecks, etc.) im Rahmen der Vor-Ort-Termine liegen aus Netzwerk 1.1 in Form von 68 Dokumenten und aus Netzwerk 1.2 in Form von 75 Dokumenten vor.

Die dargestellten Ergebnisse weisen auf einen hohen Grad an Professionalisierungsunterstützung und somit eine Stärkung der Problemlösefähigkeit der schulischen Akteur*innen hin, indem beispielsweise

- die Formulierung für kurz-, mittel- und langfristige Ziele eingeübt wurde,
- die Definition von entsprechenden Meilensteinen als Festlegung von Zwischenergebnissen vereinbart und schriftlich festgehalten wurden und
- Vorgehensweisen für weitere Entwicklungsschritte (wie die Entwicklung von Projektplänen) erarbeitet und dokumentiert wurden.

Nicht zuletzt sei an dieser Stelle auf die Ergebnisse aus der Ausgangserhebung an den Schulen verwiesen (Schulrückmeldungen), die der Perspektiverweiterung und als manifestes Steuerungsinstrument bei den Zielfindungsprozessen diene.

Tab. 7: Bereich 1 (Netzwerktreffen) und Bereich 2 (Vor-Ort-Termine) des designbasierten Schulentwicklungskonzeptes

Projektzeitraum 2015–2018	1. Netzwerktreffen		2. Vor-Ort-Termine		
	Netzwerktreffen mit externen Referent*innen	Netzwerktreffen als Hospitationsveranstaltung	VOR-ORT-Termine	Entwicklungsplanungsformular	Ergebnisprotokoll
	Anzahl	Anzahl	Anzahl	vorhanden	vorhanden
Netzwerk 1.1	5	1	37	37	9
Netzwerk 1.2	2	1	45	41	43
Gesamt	7	2	82	78	52

3.2.3 Wissenstransfer: Fortbildungen

Der Bereich Fortbildungen des designbasierten Schulentwicklungskonzeptes beinhaltet zum einen den Teilbereich Schulinterne Lehrkräftefortbildungen (SchILf) sowie andererseits Angaben zur Potenziale-Akademie, die für die Projektschulen als ein weiteres Unterstützungsangebot konzipiert wurde und Fortbildungen zu unterschiedlichen Themenbereichen anbot (z. B. Öffentlichkeitsarbeit, Resilienz, spezielle Steuergruppen- und Schulleitungsfortbildungen und Hospitationsveranstaltungen). Die Fortbildungen wurden je nach Anlass, Be-

darf oder Problemlage für das ganze Kollegium, Teilgruppen des Personals oder Schlüsselpersonen (z. B. Steuergruppenmitglieder) angeboten.

Insgesamt fanden 16 ganztägige sowie 12 halbtägige Schulinterne Lehrkräftefortbildungen an Einzelschulen in den beiden Netzwerken statt. Bei den insgesamt 13 Schulinternen Lehrkräftefortbildungen von Netzwerk 1.1 füllten die schulischen Akteur*innen gemeinsam mit der Begleitenden Lehrkraft 12-mal das Auftragsklärungsblatt aus. Dabei ging es darum die Ziele der Veranstaltung zu definieren, die Erwartungen zu klären, die durch die Bearbeitung des Fortbildungsthemas mit dem Kollegium erfüllt werden sollen und die Einbettung der Fortbildungsergebnisse in den weiteren Schulentwicklungsprozess zu berücksichtigen. Alle 13 Schulinternen Lehrkräftefortbildungen wurden zudem mit einem standardisierten Fragebogen evaluiert und in 11 Fällen bei einem späteren Vor-Ort-Termin der Begleitenden Lehrkraft mit den verantwortlichen Akteur*innen in der Schule nachbesprochen. In Netzwerk 1.2 wurden von den insgesamt 15 Schulinternen Lehrkräftefortbildungen 14 Veranstaltungen auf Basis des Auftragsklärungsblattes vorbereitet. Alle Veranstaltungen wurden evaluiert und lediglich eine Schulinterne Lehrkräftefortbildung wurde nicht bei einem späteren Vor-Ort-Termin der Begleitenden Lehrkraft mit den Verantwortlichen in der Schule nachbesprochen (vgl. Tab. 8).

Neben den Schulinternen Lehrkräftefortbildungen fanden darüber hinaus zusätzliche Fortbildungsveranstaltungen in den Schuljahren 2016/17 und 2017/18 in der sogenannten Potenziale-Akademie statt, in deren Rahmen insgesamt 12 Veranstaltungen angeboten wurden. Dieses Angebot an Fortbildungen richtete sich an alle Lehrkräfte bzw. Mitglieder in allen Netzwerkschulen. Aus Netzwerk 1.1 und 1.2 waren bei neun Veranstaltungen (aus neun Schulen – eine Schule hatte sich nicht beteiligt) 34-mal Personen zugegen, wobei es ungefähr gleich viele Netzwerker*innen wie weitere Kollegiumsmitglieder waren. Schulische Akteur*innen aus Netzwerk 1.1 nahmen an acht unterschiedlichen Veranstaltungen teil, wohingegen die Mitglieder der Schulen aus Netzwerk 1.2 an fünf Veranstaltungen teilnahmen. Die Beteiligung der Einzelschulen an den Veranstaltungen der Potenziale-Akademie variiert stark. So besuchte eine Schule acht Fortbildungen wohingegen vier Schulen lediglich ein oder zwei Angebote wahrnahmen. Vier weitere Schulen beteiligten sich an vier bzw. fünf Veranstaltungen. Wird die Anzahl der Personen in den Blick genommen, die aus einer Schule an einer Veranstaltung teilnehmen, so wird deutlich, dass in der Mehrzahl der Fälle eine Person (bei zwölf Veranstaltungen) bzw. zwei Personen (bei 10 Veranstaltungen) die Angebote wahrnahmen. Lediglich vier Mal wurden drei Personen entsandt und einmal nahmen aus einer Schule vier Personen an einer Fortbildung teil.

Tab. 8: Bereich 3 (Fortbildungen) des designbasierten Schulentwicklungskonzeptes

Projekt- zeitraum 2015– 2018	3. Fortbildungen							
	3.1 Schulinterne Lehrkräftefortbildungen					3.2 Potenziale-Akademie (PA)		
	Schul- interne Lehrkräfte- fortbildung ganztätig	Schul- interne Lehrkräfte- fortbil- dung halbtätig	Auftrags- klärungs- blatt	Evalua- tions- ergebnisse	Nachbe- sprechung zu Schul- interner Lehrkräfte- fortbildung bei Vor-Ort- Terminen	Teilneh- mende Schulen	Teilneh- mende Perso- nen	Besuchte Veranstal- tungen
	Anzahl	Anzahl	vorhanden	vorhanden	erfolgt	Anzahl	Anzahl	Anzahl
Netzwerk 1.1	7	6	12	13	11	5	19	8
Netzwerk 1.2	9	6	14	15	13	4	15	5
Gesamt	16	12	26	28	24	9	34	13

Die aufgezeigten Ergebnisse lassen den Rückschluss auf eine fundierte und zielgerichtete Konzeption und Umsetzung eines Teilbereichs des designbasierten Schulentwicklungskonzeptes zu, indem die Schulinternen Fortbildungen von der Konzeption, unterstützt durch das Auftragsklärungsblatt, über die Beachtung der Evaluation der Schulinternen Lehrkräftefortbildungen, bis zur Nachbesprechung der Evaluationsergebnisse bei einem Vor-Ort-Termin in der Schule mit der Begleitenden Lehrkraft und somit die Einbettung in den gesamten Schulentwicklungsprozess Berücksichtigung findet. Des Weiteren zeigt der Vergleich zweier Netzwerke das heterogene Nutzungsverhalten von Unterstützungsinstrumenten im Rahmen schulischer Entwicklungsarbeit auf. Darüber hinaus verdeutlichen die Zahlen zur Teilnahme an der Potenziale-Akademie eine rege Beteiligung an diesem Fortbildungsangebot, das von der Angebotspalette her auf die Bedarfe der Schulen ausgerichtet war. Es ist an dieser Stelle jedoch zu bemerken, dass ein nicht unwesentlicher Aufwand von Seiten der Verantwortlichen betrieben werden musste, um die Schulen zu einer zeitgerechten Anmeldung und tatsächlichen Teilnahme zu bewegen, da das aktuell praktizierte Fortbildungssystem solche Verlässlichkeiten häufig eher nachlässig behandelt.

3.3 Schulentwicklungsbegleitung: Eine (Schul-)Entwicklungsgeschichte

Vor dem Hintergrund der referierten Ergebnisse wird im weiteren Verlauf an einem Beispiel die Schulentwicklungsbegleitung einer Einzelschule aus der Perspektive der Begleitenden Lehrkraft aufgezeigt, wobei das entsprechende Schulentwicklungsportfolio die Datengrundlage darstellt und begleitend eine Einordnung der Prozessdokumente erfolgt.

3.3.1 Datenbasis als Bezugspunkt in der Schulentwicklung

Die nachfolgende Entwicklungsgeschichte handelt von einer sechszügigen Gesamtschule in einem urbanen Ballungsraum mit dem Standorttyp IV nach der Klassifizierung des Schulstandorttypenkonzeptes² in NRW, das im Wesentlichen nach ökonomischer Situation, Wohnsituation und Anteil von Personen mit Migrationshintergrund bestimmt wird und in der Kategorie IV als unterdurchschnittlich bezogen auf die Landeswerte in diesen Parametern gilt. Diese Eingruppierung ist grob und gibt nicht zwangsläufig Hinweise auf schulische Entwicklungsbedarfe.

Im Rahmen des Potenziale-Projektes erfolgte im Schuljahr 2014/15 die Ausgangserhebung an den Projektschulen, mit differenzierten und aussagekräftigen Ergebnissen, die insgesamt zur Einordnung der Beispielschule in das Netzwerk 1.1 Lehrkräftekooperation in Bezug auf Individualisierung in heterogenen Lerngruppen geführt hat. Bei einer Netzwerkveranstaltung wurden zudem die Lehrkräfte und Schulleitung der Beispielschule nach ihrer Einschätzung zu Entwicklungsbedarfen befragt. Durch die Benennung der folgenden drei Aspekte konnte eine hohe Übereinstimmung mit den Analysen aus der Ausgangserhebung und der Einordnung in das entsprechende Netzwerk für die Akteur*innen der Schule aufgezeigt werden:

1. Teamentwicklung, Professionalisierung,
2. Kollegiale Hospitationen und
3. Umgang mit Heterogenität im Klassenzimmer.

Der Stellenwert der Ergebnisse der Ausgangserhebung für die Schulentwicklungsbegleitung wird bereits in der Anlage des Schulportfolios deutlich: Im Reiter bzw. Register 1 (Stammblatt/Ergebnisse der Ausgangserhebung/Schuldaten) wurden die zentralen Ergebnisse hinterlegt und waren so für die Schulentwicklungsbegleitung direkt verfügbar als eine wesentliche Bezugsgröße für die Schwerpunktsetzung in der Schulentwicklungsberatung. Die Übereinstimmung von Bedarfen, die sich aus der Befragung der Lehrkräfte und unabhängig davon aus der Einschätzung der Schulleitung ergaben, war ein wertvoller Ansatzpunkt für die gemeinsame diskursive Klärung von Möglichkeiten für die Schulentwicklung bei den ersten Vor-Ort-Terminen an dieser Schule.

2 Vgl. hierzu etwa die Zusammenfassung im Kontext der Lernstanderhebung Klasse 8: https://www.schulentwicklung.nrw.de/e/upload/lernstand8/download/mat_2017/2017-02-08_Beschreibung_Standorttypen__weiterfrende_Schulen_NEU_RUB_ang.pdf.

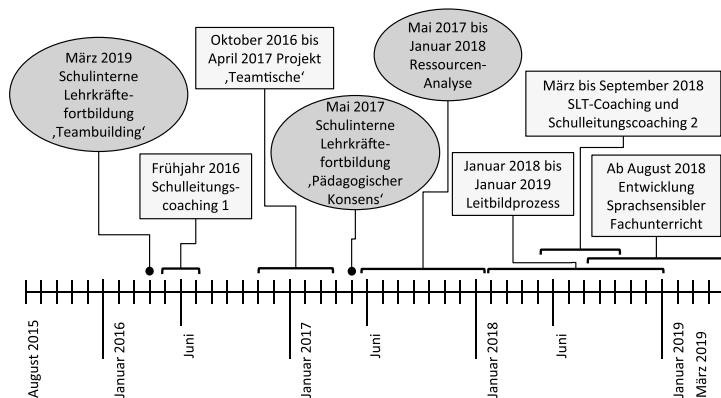
3.3.2 Handlungsplan

Aus den verschiedenen Elementen des Schulportfolios – insbesondere dem Entwicklungsverlauf, den Entwicklungsplanungsformularen und den Auftragsklärungsformularen – lässt sich der Handlungsplan für die Schulentwicklung im Laufe der dreieinhalb Jahre währenden Beratung nachzeichnen:

Grundlegend lässt sich dabei sagen, dass es die eine durchgehende Handlungsplanung im Sinne der reinen Lehre des Change-Managements nicht gegeben hat und auch nicht geben konnte, u. a. wegen eines Wechsels der Begleitenden Lehrkraft nach dem ersten Schuljahr der Begleitung und der damit verbundenen Lücke (eine weiteres Halbjahr) in der Beratung. Beide aufeinander folgenden Begleitenden Lehrkräfte – im Zeitraum August 2015 bis Juli 2016 sowie Dezember 2016 bis März 2019 – haben aus der Dynamik des Beratungsprozesses heraus mehrere Anläufe unternommen, die schwierige Situation an der Schule (s. u.) zu verbessern.

Die nachstehende Zeitleiste (vgl. Abb. 1) dient der chronologischen Orientierung. Sie verdeutlicht unter anderem auf einen Blick die Lücke in der zweiten Jahreshälfte 2016, als es keine Begleitende Lehrkraft für die betreffende Schule gab sowie die verschiedenen Anläufe von Mai 2017 bis Januar 2018, um wieder in einen kontinuierlichen Entwicklungsprozess zu gelangen und schließlich die Verdichtung des Prozesses im Laufe des Jahres 2018.

Abb. 1: Darstellung des Prozessverlaufs



3.3.3 Herausforderungen an der betreffenden Schule

Im Sinne des kontextsensiblen Beratungsansatzes, der neben den erhobenen Daten auch die spezifische Situation der Schule berücksichtigt, soll hier knapp das zugrundeliegende Problem an der betreffenden Schule beschrieben werden, das in aller Deutlichkeit erst im Herbst 2017 hervortrat.

Dieses Problem lag in dem Umstand begründet, dass eine traditionsreiche, alteingesessene Gesamtschule von einer Sonderpädagogin als neuer Schulleiterin offenbar in eine Regelschule mit besonderem Fokus auf sonderpädagogische Förderung umgewandelt werden sollte. Der entscheidende Hinweis auf diesen Zusammenhang kam im Rahmen einer Supervision der am Projekt beteiligten Begleitenden Lehrkräfte, quasi schulfern, von der Begleitenden Lehrkraft eines anderen Potenziale-Netzwerks, welche die Schullandschaft, in die die betreffende Schule eingebettet ist, sehr gut kannte.

Diese in der Schule nirgendwo offen kommunizierte Agenda führte zu den im Schulportfolio vielfach dokumentierten Widerständen aus dem Kollegium bis hinein ins Schulleitungsteam, das in Schulentwicklungsfragen im August 2017 an den Rand der Handlungsunfähigkeit geriet und auch das Potenziale-Projekt und die Begleitende Lehrkraft als dessen Repräsentanten in der Schule so sehr in die Kritik mit einbezog, dass die Schulentwicklungsberatung darüber im Herbst 2017 fast zum Erliegen gekommen wäre. Die Kritik lässt sich im Schulportfolio gut in den Entwicklungsplanungsformularen nachvollziehen. Als Beispiel sei hier das entsprechende Formular von einem Vor-Ort-Termin im August 2017 benannt: Der Termin der Begleitenden Lehrkraft mit dem Schulleitungsteam und der Potenziale-Gruppe der Schule war eine Fortführung einer ersten Strukturanalyse vom Mai 2017, in der eine Reihe von Aktivitäten an der Schule identifiziert wurde, die nicht zu den obligatorischen Aufgaben gehörten und daher einer genaueren Prüfung unterzogen werden sollten, um so durch Reduktion dieser Aktivitäten ggf. (Personal-)Ressourcen für dringende Entwicklungsaufgaben in den Bereichen Lehrkräftekooperation und Individualisierung in heterogenen Lerngruppen freizusetzen. Diese Zielsetzung war im Mai vereinbart und im Entwicklungsplanungsformular des Mai-Termins niedergelegt worden. Im Entwicklungsplanungsformular vom August-Termin zeigt sich dann, dass das Schulleitungsteam sich in dieser Hinsicht vollständig verweigerte, indem jede einzelne Aktivität als so pädagogisch wertvoll etikettiert wurde, dass sie unmöglich gestrichen werden könne, ohne den Charakter der Schule zu verändern. In der Zusammenschau mit den Erkenntnissen über den nicht offen kommunizierten Umwandlungsprozess der Gesamtschule in eine Schule mit besonderem Profil im Förderbereich, die im Entwicklungsverlauf entsprechend im November 2017 dokumentiert ist, wird deutlich, dass hier ein Abwehrkampf der Lehr- und Leitungskräfte gegen eine in ihrer Wahrnehmung von außen aufgezwungene Entwicklung vorlag.

3.3.4 Unterstützung des integrativen Beratungsansatzes durch das Schulportfolio

Im Sinne des integrativen Beratungsansatzes wurde in dieser kritischen Phase des Beratungsprozesses das Schulportfolio besonders intensiv von der wissen-

schaftlichen Mitarbeiterin als schulferner Beraterin und der Begleitenden Lehrkraft als schulnahe Berater genutzt. Auf der Basis der im Entwicklungsverlauf zusammengetragenen Informationen über Formate und Inhalte der Kommunikation mit der Schule sowie die Entwicklungsplanungsformulare als zentrales Dokumentations-Werkzeug der Vor-Ort-Termine an der Schule, war es beiden Beratungspersonen möglich, ihre verschiedenen Sichtweisen einzubringen und gemeinsam eine Strategie zu erarbeiten, wie weiter verfahren werden könnte.

In dieser Situation erhielt die Schule einen entscheidenden Impuls aus dem Netzwerktreffen im September 2017, auf dem ein Workshop zum effizienten Ressourcenmanagement in Schulen stattfand. Dies gab den Anlass, einen dritten Anlauf zu diesem Thema in der Schule anzugehen.

Beim dritten Vor-Ort-Termin zur Frage des Ressourcen-Einsatzes an der Schule im Januar 2018 zeigt sich dann auf der Ebene des Entwicklungsverlaufs, wie intensiv die Vorbereitung dieses Termins war, der nach dem Beinahe-Abbruch von Seiten des Schulleitungsteams im August 2017 den Prozess wieder in Gang brachte: In einer Fülle von E-Mails und Telefonaten sprachen sich die Schulleitung und die Begleitende Lehrkraft detailliert ab, wie sie diesen Termin anlegen wollten. Durch die entsprechende Verschriftlichung im Entwicklungsverlauf des Schulportfolios war die wissenschaftliche Mitarbeiterin als schulferne Beratungsperson immer auf dem Laufenden, was den Prozess anging, und konnte diesen ihrer Rolle entsprechend begleiten und unterstützen.

Das Entwicklungsplanungsformular zum dritten Ressourcen-Termin im Januar 2018 hält schließlich in der Kategorie Langfristige Ziele (über das Projekt hinaus) eine Zielsetzung fest, auf die sich alle Teilnehmenden einigen konnten und die von da an den Entwicklungsprozess der Schule bestimmte: „[Die Schule] hat durch einen Leitbildprozess eine strategische Ausrichtung ihrer Schulentwicklung vorgenommen und setzt vorhandene Ressourcen nun zielgerichteter ein“.

Damit war ein Weg aus der Sackgasse im August 2017 vorgezeichnet und zugleich mit dem Leitbildprozess eine Maßnahme benannt, die beschreibt, wie die Schule diesen Weg gehen wollte. Auf diese Weise wurde die letzte, intensive Phase der Schulentwicklung im Rahmen des Potenziale-Projekts an der betreffenden Schule eingeleitet, die von Januar 2018 bis März 2019 die Erstellung eines Leitbildes in den Mittelpunkt stellte.

3.3.5 Zielsetzung durch das Auftragsklärungsformular

Als Beispiel für die Funktion des Auftragsklärungsformulars im Schulportfolio soll das entsprechende Dokument zur Anbahnung der Schulinternen Lehrkräftefortbildung zum Leitbild im November 2018 dienen. In enger Abstimmung zwischen Schulleitung und Moderator – in diesem Fall in Personalunion mit der Begleitenden Lehrkraft – wurde hier detailliert vereinbart, welches Ziel

die Schulinterne Lehrkräftefortbildung selbst verfolgte. Diese Zielsetzung war ihrerseits eingebettet in eine strategische Planung des Leitbildprozesses, die in den beiden Entwicklungsplanungsformularen zu den Vor-Ort-Terminen im Mai und August 2018 niedergelegt ist. Die beiden Formular-Typen – Entwicklungsplanungsformular und Auftragsklärungsformular – sind in ihrer Anlage aufeinander abgestimmt und ermöglichen so, z. B. über eine klare Zielsetzung, eine Abstimmung darüber, welches Ziel der Leitbildprozess langfristig verfolgt und welche Funktion die Schulinterne Lehrkräftefortbildung als Meilenstein in diesem Prozess hat.

Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang, dass das Auftragsklärungsformular ausdrücklich der Verständigung der Schule mit der Begleitenden Lehrkraft und Auftragnehmer*innen für Fortbildungen diente. In diese Kommunikation war außerdem die wissenschaftliche Mitarbeiterin mit einbezogen, da als Verbindungsglied zum Projekt auf der Basis des Auftragsklärungsformulars die Bereitstellung (inkl. Finanzierung) von Fortbildungsmaßnahmen organisierte. Damit wurde auch durch dieses Formular der integrative Beratungsansatz unterstützt, indem die Schule gemeinsam mit der schulnahen und der schulfernen Beratungsperson die Fortbildung in Abstimmung mit den Fortbildnern passgenau zum Prozess und den darin angelegten Zielen planen konnte.

Bezogen auf den konkreten Leitbildprozess an der betreffenden Schule wurde die in den entsprechenden Formularen formulierte Planung exakt so ausgeführt, wie sie angelegt war. Dass dies aus der Sicht des an dieser Schule besonders kritischen Kollegiums funktioniert hat, wurde durch die Ergebnisse der im Anschluss an die Schulinternen Lehrkräftefortbildung durchgeführten standardisierten Evaluation erwiesen, in der u. a. deutlich wurde, dass ein großer Teil der Teilnehmenden am Ende der Veranstaltung genau sagen konnte, wie der Prozess fortgeführt wird und welche Personen und Gremien bei den weiteren Schritten welche Aufgaben übernehmen werden.

Im Sinne des Portfolio-Gedankens müsste hier sogar gesagt werden, dass die Einbettung solcher standardisierten Evaluationen integraler Bestandteil des Portfolios sein müsste, um sich mit der Schule sowie in der Kommunikation zwischen wissenschaftlicher Mitarbeiterin und Begleitender Lehrkraft über den jeweiligen Effekt einer Maßnahme auszutauschen und daraus Schlüsse für die weitere Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses zu ziehen. De facto ist auch genau das geschehen, die Evaluationsergebnisse wurden aber nicht direkt im Portfolio hinterlegt, sondern per Link zu einer Datenbank verknüpft, in der sie abgelegt waren.

3.3.6 Umgang mit Herausforderungen im schulischen Entwicklungsprozess

Der bereits geschilderte Konflikt an der betreffenden Schule, der darin bestand, dass sich ein Kollegium und auch ein Leitungsteam gegen eine nicht offen kommunizierte Umgestaltung ihrer Gesamtschule in eine Schule mit Fokus auf sonderpädagogische Förderung wehrten, ließ sich durch das geschilderte und im Portfolio dokumentierte Vorgehen weitgehend lösen.

Zentral war dabei die Auseinandersetzung mit der Frage nach einem zielgerichteten Einsatz der (Personal-)Ressourcen im Sinne der durch die Ausgangserhebung festgestellten Bedarfe (Lehrkraftkooperation und Individualisierung in heterogenen Lerngruppen), die erst im dritten Anlauf im Januar 2018 zu einem Durchbruch führte. Entscheidend war dafür die detaillierte Kenntnis der individuellen Situation der Schule, um kontextsensibel zu agieren.

Was das konkret bedeuten kann, zeigt sich zum Beispiel in der Themenformulierung für die Schulinterne Lehrkräftefortbildung zum Leitbild im November 2018. Im entsprechenden Auftragsklärungsformular ist unter der Rubrik „Welches Thema wünscht sich die Schule?“ vermerkt: „Erstellung eines gemeinsamen schulischen Leitbildes in einem partizipatorischen, basisdemokratischen und konsensualen Verfahren“. Die Häufung der drei sich semantisch überschneidenden Adjektive in dieser Formulierung unterstreicht genau den Aspekt, der mutmaßlich vielen Lehrkräften bis hinein ins Leitungsteam bis dahin gefehlt hat, nämlich in den Prozess zur grundlegenden Neu-Orientierung ihrer Schule mit einbezogen zu werden. Auf den Vor-Ort-Terminen im Rahmen des Leitbildprozesses im Mai und August 2018 wurde dann genau vereinbart, wie die Vorgaben partizipatorisch, basisdemokratisch und konsensual einzulösen sind. Die bereits erwähnte Evaluation bestätigte aus Sicht der Teilnehmenden, dass dies dann auch gelungen ist.

Auch die Rubrik Zielformulierung („Welches Ziel verfolgt die Schule mit der Fortbildung? Welchen konkreten Nutzen erwartet sie?“) konnte kontextsensibel ausformuliert werden, indem auf an der Schule bekannte Konzepte und Begriffe, wie den schulinternen pädagogischen Konsens, rekuriert wurde: „Durch den Prozess: Verständigung über pädagogischen Konsens – Durch das Leitbild: Orientierung für die künftige strategische Entwicklung der Schule“. Damit war der Weg geebnet, die Entwicklung der in der Ausgangserhebung identifizierten Bedarfe Lehrkraftkooperation und Individualisierung in heterogenen Lerngruppen tatsächlich anzugehen. Für die Lehrkräfte an der Schule war es von besonderer Bedeutung, den pädagogischen Konsens als Entscheidungsgrundlage für strategische Entwicklungen und die damit einhergehende Einteilung von (Personal-)Ressourcen kollektiv – übrigens unter Einbeziehung von Schüler*innen- und Elternvertreter*innen während der Schulinternen Lehrkräftefortbildung – zu erarbeiten.

Es soll an dieser Stelle auch erwähnt werden, dass die abschließende Datenerhebung im 1. Halbjahr des Schuljahres 2018/19 im Bereich Lehrkräftekooperation und – zumindest indirekt – auch im Bereich Individualisierung in heterogenen Lerngruppen, verglichen mit der Ausgangserhebung vier Jahre zuvor, deutliche Fortschritte an der Schule aufzeigte.

3.3.7 Kontinuität bei Personalwechsel

Ein Vorteil der Dokumentation des Beratungsprozesses an dieser Schule zeigte sich nach einem Jahr Projektlaufzeit, als die Begleitende Lehrkraft aus dem Projekt ausschied und durch eine neue Person ersetzt wurde. Durch die Ist-Stand-Analyse nach dem ersten Vor-Ort-Termin im Reiter bzw. Register 3 Entwicklungsplanung sowie die Kommentierung der Kommunikation im Reiter 6 Entwicklungsverlauf war es der neuen Begleitenden Lehrkraft schnell möglich, sich im Sinne des kontextsensiblen Beratungsansatzes einen Überblick über die spezifische Problemlage an der Schule zu verschaffen, insbesondere was die gestörte Kommunikation innerhalb des Leitungsteams anging.

Diese Kombination aus datenbasierter Schwerpunktsetzung und Kenntnis interner Problemlagen, die das Schulportfolio zur Verfügung stellte, ermöglichte es, den zwangsläufigen Reibungsverlust bei einem Personalwechsel auf Seiten der Begleitenden Lehrkraft zu minimieren. Zudem zeigt sich hier eine weitere Stärke des Schulportfolios als Dokumentations-Instrument: Bei der Auswertung nach Abschluss der Beratung wurde anhand der Dokumente und der Chronologie im Entwicklungsverlauf deutlich, dass ziemlich genau ein Jahr verging, ehe die neue Begleitende Lehrkraft einen nachhaltigen Entwicklungsprozess mit der Schule organisieren konnte. Bei einer vergleichbaren Lage hätte es ohne die Informationen aus dem Portfolio im schlimmsten Fall sogar zu einem Abbruch des Beratungsprozesses aufgrund des Personalwechsels kommen können. So aber war durch die Dokumentation eine Kontinuität gewährleistet, die personenunabhängig den Beratungsprozess gestützt hat.

3.3.8 Mängel und Stärken in der innerschulischen Prozessqualität

Was sich bei der zusammenfassenden Betrachtung der Dokumentationen im Schulportfolio zum ersten Jahr der Beratung ebenfalls zeigte, war eine Tendenz in der Schule, sich Schulinterne Lehrkräftefortbildungen einzukaufen und mit einer gewissen Wunder-Erwartung davon auszugehen, dass nach der Durchführung quasi von alleine alles gut werde. Dies lässt sich besonders nachvollziehen anhand einer erlebnispädagogisch orientierten Schulinternen Lehrkräftefortbildung, die helfen sollte, das schlechte Klima im Kollegium zu verbessern (März 2016), die jedoch weitgehend ergebnislos blieb.

Erfolgversprechender war ein von dieser Schulinternen Lehrkräftefortbildung völlig unabhängiger Ansatz zur Etablierung von Teamtischen in den

Lehrkräftezimmern. Dieses Projekt wurde von einer kompetenten Netzwerkerin bzw. Lehrkraft aus dem Kollegium mit einer klaren Zielsetzung bis auf die Ebene überprüfbarer Indikatoren geplant, durchgeführt und evaluiert, sodass die Teamtische als Maßnahme zur Verbesserung des Klimas und der Kooperation als dauerhafte Einrichtung vom Kollegium übernommen wurden (April 2017). Die Stärke dieser einzelnen Lehrkraft legt zugleich eine weitere Schwäche der Schule offen: Sie ließ sich auf eigenen Wunsch zum Schuljahr 2017/18 versetzen, was zeigt, dass auch an dieser Schule die oft hohe Personalfuktuation an Schulen in herausfordernden Lagen ein hemmender Faktor für die Schulentwicklung ist, insbesondere was kompetentes Personal angeht, dem es leichter fällt, wie in diesem Fall, an eine andere Schule zu wechseln.

Dass auch im Schulleitungsteam, in der Steuergruppe und in der Potenziale-Projektgruppe der Schule oft niemand eine klare Vorstellung davon hatte, welche Zielsetzung mit einer Schulinternen Lehrkräftefortbildung verbunden ist und wie diese in eine übergreifende Strategie eingebunden ist, zeigt sich im Schulportfolio mehrfach in der Entwicklungsplanung, wenn niemand aus den genannten Gremien in der Lage war, eine klare Zielsetzung zu benennen.

Im weiteren Verlauf des Projekts konnte diese zu Beginn gut dokumentierte Schwäche mit Hilfe des Auftragsklärungsformulars als Bestandteil des Schulportfolios weitgehend ausgemerzt werden. Durch die enge Abstimmung der Schulleitung mit der schulnahen und der schulfernen Beratung im Projekt sowie die Verschriftlichung im standardisierten Formular wurde die Funktion von Schulinternen Lehrkräftefortbildungen im Rahmen umfassenderer Entwicklungen, wie z. B. dem Leitbildprozess, klar benannt. Einen weiteren Hinweis auf den Erfolg dieser Vorgehensweise und des Auftragsklärungsformulars als Bestandteil des Schulportfolios gibt die Evaluation der Schulinternen Lehrkräftefortbildungen, die zu Beginn des Projekts in der Evaluations-Rubrik weitere Schritte aus Sicht des Kollegiums oft sehr vage blieb, während zum Ende des Projekts viele Kolleg*innen in der Lage waren, die nächsten Schritte sowie die verantwortlichen Personen und Gremien für diese Schritte konkret zu benennen.

Die konsequente Nutzung des Auftragsklärungsformulars hat sogar über das Projekt hinaus Früchte getragen: Bei einem nachgelagerten Netzwerktreffen im Mai 2019 wies die Schulleitung darauf hin, dass dieses Instrument nun auch nach dem Ende des Projekts weiter genutzt wird. Hier hat folglich Schule als lernende Organisation ihr Repertoire erweitert.

4 Zusammenfassung und Fazit

Der vorliegende Beitrag befasste sich mit Analysen zu Bedingungen und Auswirkungen von Schulentwicklungsportfolioarbeit im Kontext von Schulent-

wicklungsbegleitung und schulischer Netzwerkarbeit im Rahmen eines designbasierten Schulentwicklungsansatzes. Das konkrete Ziel war zum einen, die Chancen und Möglichkeiten der Nutzung von Schulentwicklungsportfolios bezogen auf einzelschulische Begleitung (realisiert durch einen kontextsensiblen und integrativen Beratungsansatz) zu untersuchen und auf Aspekte zu fokussieren, die sich als günstig für den Ausbau und die Sicherung der Schulentwicklungsarbeit erweisen.

Die kontinuierliche Dokumentation mit Hilfe der Portfolioarbeit erfolgte nach dem Schema einer (elektronischen) losen Blattsammlung, wobei die Verschriftlichung der einzelnen Teilbereiche durch die Begleitende Lehrkraft und/oder die Netzwerkverantwortliche umgesetzt wurde. Es hat sich gezeigt, dass das untersuchte Wissensmanagementtool, das sogenannte Schulentwicklungsportfolio mit seinen unterschiedlichen Bereichen bzw. Vorlagen und Formularen ein hilfreiches und unterstützendes Instrument in Schulentwicklungsprozessen darstellte, um Entwicklungsarbeit zu initiieren, zu begleiten und zu sichern. Die Nutzung von Instrumenten des Wissensmanagements stellte die Basis für den strategisch ausgerichteten Transfer der Erkenntnisse in die unterschiedlichen Bereiche und Akteur*innengruppen dar.

Ein besonderes Augenmerk wurde bei der Portfolioentwicklung auf die Konzeption und Organisation schulinterner Fortbildungen gelegt, indem in einem Teilbereich des Portfolios der Fokus, basierend auf dem Auftragsklärungsblatt, auf dieser Thematik lag und somit eine systemische Vorgehensweise für den Schulentwicklungsprozess berücksichtigt wurde. Es wurde zudem ein Evaluationsinstrument für die schulinternen Fortbildungen entwickelt, das innerhalb der Schulentwicklungsberatung begleitend zum Einsatz kam, indem die Ergebnisse der Evaluation bei dem auf die Fortbildung folgenden Vor-Ort-Termin besprochen und in den weiteren Entwicklungsprozess einbezogen wurden. Es ist deutlich geworden, dass künftig bei Fortbildungsplanungen nicht auf die Beachtung solcher Aspekte verzichtet werden sollte. Die Analysen haben darüber hinaus gezeigt, dass Zusatzangebote wie die zielgerichteten Fortbildungsangebote aus der Potenziale-Akademie, die im Zuge des designbasierten Schulentwicklungsansatzes angeboten wurden, auf reges Interesse stoßen, sofern im Vorhinein ein starkes Werben um Anmeldungen bei den Schulen stattfand. Ein ständiges Nachhaken im Vorfeld der Veranstaltungen war unumgänglich, da die Rahmung der derzeitigen allgemeinen Fortbildungspraxis von einer strukturellen Unverbindlichkeit geprägt zu sein scheint. Für die Zukunft stellt sich daraus resultierend die Frage nach dem Einsatz von personellen Ressourcen für solch ein intensives Rekrutierungsprocedere für Fortbildungsveranstaltungen und verlangt im Grunde genommen nach neuen Wegen.

Neben dem Ziel, Chancen und Möglichkeiten der Schulentwicklungsportfolioarbeit aufzuzeigen, wurden darüber hinaus förderliche personelle- und dokumentarische Festsetzungen der Portfolioarbeit untersucht. Hierfür wurden

neben dem Entwicklungsplanungsformular, dem Auftragsklärungsblatt und dem Evaluationsbogen für Fortbildungen, sowohl der Entwicklungsverlauf als auch der Transferbogen aus dem Schulentwicklungsportfolio erforscht. Unter der Registerbezeichnung Entwicklungsverlauf wurde im Rahmen des Wissensmanagementtool in Form der elektronischen losen Blattsammlung, der chronologische zeitliche und inhaltliche Ablauf des Schulentwicklungsprozesses der Einzelschule, aus Sicht der Schulentwicklungsbegleitung und der Netzwerkbegleitung in Form eines fortlaufenden und stetig aktuell zu haltenden und zu ergänzenden Dokumentes festgehalten. Es zeigte sich, dass durch diese Verschriftlichung für die involvierten Akteur*innen des integrativen Beratungsansatzes, störende Einflüsse und Ereignisse leichter erkennbar und fassbar wurden und entsprechend intervenierende und unterstützende Maßnahmen und Schritte im begleitenden Schulentwicklungsprozess eingeleitet werden konnten. Darüber hinaus ist ein bereits entwickeltes und in der Praxis erprobtes Instrument, der sogenannte Transferbogen (Kamski, 2016; Hennen & Kamski, 2019) im Portfolio enthalten, um den Transfer der Erkenntnisse aus den vier Mal jährlich stattfindenden Netzwerktreffen in die einzelne Schule zu unterstützen und zu sichern. Indem der Transferbogen bei jedem Netzwerktreffen schulweise ausgefüllt wurde, erstellten die Schulen, neben der Formulierung bzw. Definition der gewonnenen Erkenntnisse aus der Veranstaltung, einen Aufgabenkatalog für die eigene Schulentwicklung, da sie auf Grundlage der Fragen auch Angaben zur weiteren Verwertung der Erkenntnisse machten. Der Transferbogen stellt somit ein ergänzendes Instrumentarium für komplexe Schulentwicklungsprozesse im Rahmen der Lernarbeit von Schulnetzwerken dar und ist aufgrund der Berücksichtigung des Transfergedankens und somit der Sicherung und Verwertung von Erkenntnissen aus Veranstaltungen als ein geeignetes Unterstützungsinstrument für Fortbildungsveranstaltungen aller Art einzustufen und dient der Sicherung der Schulentwicklungsarbeit.

Insgesamt kann im Hinblick auf die Schulentwicklungsportfolioarbeit bzw. die Nutzung der Prozessdokumente oder Wissensmanagementtools Folgendes festgestellt werden:

- Die lückenlose Dokumentation von Entwicklungsschritten und -prozessen konnte erfolgen und somit nachvollziehbar abgebildet werden.
- Transparenz für die Beteiligten (des integrativen Beratungsansatzes und auch andere Interessierte) konnte für den gesamten Entwicklungsprozess gewährleistet werden.
- Die Kommunikation zwischen den Prozessbeteiligten konnte erleichtert werden.
- Die Definition von Zielen sowie die adaptive Vorgehensweise haben zentral zur Nachhaltigkeitssicherung des Prozessgeschehens beigetragen: kurz-, mittel- und langfristige Ziele sowie entsprechende Meilensteine wurden im

Zuge der Anwendung des Entwicklungsplanungsformulars definiert. Bei jedem Vor-Ort-Termin der Schulentwicklungsbegleitung wurden die ‚Entwicklungsplanungsformulare‘ erneut ausgefüllt und bei Bedarf auf die aktuelle schulische Situation angepasst.

- Eine effektive und effiziente Steuerung der Entwicklungsprozesse war auf Grundlage der strukturierten Vorgehensweisen und der Möglichkeit der Berücksichtigung von auftretenden Ereignissen – wie etwa Widerständen im Kollegium – umsetzbar.
- Die schulische Problemlösefähigkeit konnte systematisch unterstützt werden und Prozessqualitäten somit auf- und ausgebaut werden, indem durch wiederkehrende Prozessabläufe, wie etwa die Planung der Entwicklungsschritte durch das Definieren von kurz-, mittel- und langfristigen Zielen mit entsprechenden Meilensteinen, professionell fundierte Vorgehensweisen in Entwicklungsprozessen eingeübt wurden.
- Organisationsstrukturen (durch die Etablierung von verantwortlichen Arbeitsgemeinschaften zur Steuerung der Prozesse vor Ort) konnten auf- und ausgebaut werden.
- Bei Personalwechsel bzw. -fluktuation (bspw. Wechsel der externen Beratung) hat sich die Anwendung und Nutzung des Schulentwicklungsportfolios als kenntnisvermittelndes sowie basales Informationsinstrument gezeigt, da in diesen Fällen ein problemloses, ohne Wissensverlust fortführendes Arbeiten im Prozess möglich war.

Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass durch die Anwendung und Nutzung eines Schulentwicklungsportfolios eine Sammlung von Arbeiten und Dokumenten entsteht, wodurch Schulentwicklungsprozesse effektiv und effizient gesteuert werden können. Im Rahmen eines designbasierten Schulentwicklungsansatzes bietet sich die Möglichkeit, zur Sicherung und zum Ausbau der systematisch angelegten Schulentwicklungsarbeit beizutragen und das Gelingen der entsprechenden Entwicklungsprozesse wahrscheinlicher zu machen.

Die Einführung und Pflege eines verpflichtenden ePortfolio-Konzeptes für Schulen im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen erscheint auf Basis der vorliegenden Ergebnisse als angeraten, wobei eine Professionalisierung der Schulleitungskräfte und Steuergruppenmitglieder im Umgang mit Schulentwicklungsportfolios im Vorfeld unumgänglich erscheint.

Literatur:

Dalin, P. & Rolff, H.-G. (1990). *Das Institutionelle Schulentwicklungsprogramm*. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.

- Dedering, K. (2017). Externe Schulentwicklungsberatung als Unterstützungsansatz. In V. Manitiut & P. Doppelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 159–175). Münster: Waxmann.
- Gläser-Zikuda, M., Rohde, J., Schlomske, N. (2010). Empirische Studien zum Lerntagebuch- und Portfolio-Ansatz im Bildungskontext – ein Überblick. In M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht* (S. 1–2). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Häcker, T. H. (2002). Der Portfolioansatz – die Wiederentdeckung des Lernsubjekts? Rezeption und Entwicklungen im deutschen Sprachraum. *Die deutsche Schule*, 94 (2), 204–216.
- Häcker, T. H. & Lissmann, U. (2007). Möglichkeiten und Spannungsfelder der Portfolioarbeit – Perspektiven für Forschung und Praxis. *Empirische Pädagogik*, 21 (2), 209–239.
- Hazle Bussey, L., Welch, J. C. & Mohammed, M. B. (2014). Effective consultants: A conceptual framework for helping school systems achieve systemix reform. *School Leadership & Management*, 34 (2), 156–178.
- Hennen, W. & Kamski, I. (2019). Voneinander lernen – miteinander innovieren. *SchulVerwaltung spezial*, 01/2019, 35–38. Köln: Carl Link.
- Holtappels, H. G. (2004). *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Holtappels, H. G. (2010). Schulprogramm als Entwicklungsinstrument. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels, C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 266–272). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Huber, S. G. (2012). Failing Schools – besonders belastete Schulen. *SchulVerwaltung spezial*, 2, 9–13.
- Kamarianakis, E. & Neumann, C. (2018). Schulentwicklungsberatung als Unterstützungsansatz einzelschulischer Entwicklungsarbeit an Schulen in herausfordernden Lagen. *Journal für Schulentwicklung*, 4/2018, 9–18.
- Kamski, I. (2016). Netzwerkarbeit. In K. Glasmachers & I. Kamski (Hrsg.), *Veränderungsprozesse an Schulen aktiv gestalten. Grundlagen, Methoden und Beispiele für die Umsetzung zentraler Aspekte* (S. 71–89). Köln: Verlag Wolters Kluwer.
- Koch-Priewe, B. & Störtländer, J. C. (2016). Portfolio in Schule und LehrerInnenbildung – Zur Einschätzung neuerer Entwicklung. In S. Ziegelbauer & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Das Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Sicht von Praxis, Forschung und Lehre* (S. 265–279). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Meentzen, U. (2010). Verschiedene Formen der Portfolioarbeit im Programm „SINUS-Transfer“. In M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht* (S. 125–141). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. & Russ, J. (2004). Improving Schools in Socio-economically Disadvantaged Areas – A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (2), 149–175.
- Neumann, C., Webs, T., Eiden, S. & Kamarianakis, E. (2016). Zur Konzeption netzwerk- und evidenzbasierter Schulentwicklung. Ein Praxisbericht aus dem Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108 (4), 384–398.
- Paulson, F. L., Paulson, P. R., & Meyer, C. A. (1991). What Makes a Portfolio a Portfolio? *Educational Leadership*, 48 (5), 60–63.

- Racherbäumer, K., Funke, C., Ackeren, I. van & Clausen, M. (2013). Schuleffektivitätsforschung und die Frage nach guten Schulen in schwierigen Kontexten. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 239–267). Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidinger, E. (2006). Portfolio zur Dokumentation von Schulentwicklungsprojekten. Qualitätsverbesserung von Prozessreflexion. In I. Brunner, T. Häcker, F. Winter (Hrsg.) *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (S. 156–161). Seelze-Velber: Erhard Friedrich Verlag GmbH.
- Schmidinger, E. (2010). Das Schulentwicklungsportfolio – ein Instrument zur Schul- und Unterrichtsentwicklung für die Hand der Schulleitung. *Erziehung & Unterricht*, 160, 7/8, 693–703.
- Schmidinger, E. (2016). Portfolio als Instrument der Schul- und Unterrichtsentwicklung. In S. Ziegelbauer, M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Das Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Sicht von Praxis, Forschung und Lehre* (S. 87–99). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schmidinger, E., Brunner, I. & Wege, J. (2006). Das Schulentwicklungsportfolio. Ein Instrument zur Reflexion der Schulprogrammarbeit. *Lernende Schule*, 9, 34, 36–38.
- Schmidinger, E., Wege, J. & Brunner, I. (2011). *Mit dem Portfolio zum Schulprogramm. Praktische Anleitung mit Beispielen aus verschiedenen Schulen und einer CD mit Arbeitsinstrumenten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Strittmann A. & Ender, B. (2001). Personalportfolio: oder die Wundertüte Kollegium erschließen. *Journal für Schulentwicklung*, 3, 5, 62–65.
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (2006). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.

7. Schulleitungshandeln an Schulen in herausfordernden Lagen – Zur Bedeutung von Leadership for Learning für den Aufbau von Schulentwicklungskapazität

Lisa Brücher, Heinz Günter Holtappels & Tanja Webs

Die Bedeutung der Schulleitung für organisatorischen Wandel und die Schulentwicklung ist hinreichend nachgewiesen (Muijs et al., 2004; Holtappels, 2007; Rolff, 2007). Schulleiterinnen und Schulleiter nehmen im Zuge erfolgreicher schulischer Innovationsprozesse stets eine Schlüsselrolle ein, fungieren als „Gatekeeper“ von Innovationen (Fullan, 1991) Entwicklungs- und zielbezogene Führung scheinen unverzichtbar für den Erfolg schulischer Innovationen, denn „[...] organizations change more effectively, when their heads play active roles in helping to lead improvement“ (ebd., S. 152).

Schulen in herausfordernden Lagen stehen vor unterschiedlich gelagerten Problemkonstellationen, die sich aus externen und internen Bedingungen ergeben und somit auch die Schulleitungen und Kollegien vor unterschiedlichste schulentwicklungsrelevante Aufgaben und Herausforderungen stellen. Dennoch ist es bestenfalls mittelfristig ausreichend, lediglich die dringenden Probleme der Schule zu bearbeiten und die Schulqualität nur kurzzeitig zu verbessern. Vielmehr müssen Schulen Kapazitäten für die eigene Lern- und Selbsterneuerungsfähigkeit erlangen (Dalin, 1999; Rolff, 1991; Holtappels, 2016). Dafür ist es erforderlich, dass sie ein Qualitätsmanagement und eine Entwicklungskapazität aufbauen, um nachhaltig ihre Qualität zu sichern sowie eine Problemlösefähigkeit zu etablieren (Rolff, 2007).

Mit der Vorstellung einer „Problemlöseschule als Entwicklungsideal“ (Dalin & Rolff, 1990, S. 196) sind eng theoretische Ansätze von *lernenden Organisationen* (Argyris & Schön, 1978; Senge, 1990) verbunden. Eine lernende Schule zeichnet sich dadurch aus, dass sie ihre Entwicklungsprozesse in den Blick nimmt und in Form von Meta Lernen diese zum Gegenstand des Lernens in der Organisation erhebt (Holtappels, 2010). Senge (1993) schreibt der Führungskraft in der Organisation eine bedeutsame Rolle zu: „[...] Führungskräfte in lernenden Organisationen sind dafür verantwortlich, Organisationen aufzu-

bauen, in denen die Beschäftigten ihre Fähigkeiten verbessern, die Zukunft zu gestalten. Das heißt: Führungskräfte sind für das Lernen verantwortlich.“ (ebd., S. 149).

Ein Schulleitungsmodell, welches diese Prämisse mit besonderem Fokus auf Lernen am passendsten einschließt, ist der Ansatz *Leadership for Learning*. Dem Konzept immanent ist die Perspektive, dass in der Schule nicht nur Schülerinnen und Schüler Lernende sind, sondern auch das Lernen des schulischen Personals, der Schulleitung sowie der Organisation und darüber hinaus des Schulsystems eine bedeutsame Rolle spielt (MacBeath, 2009a). Das Konzept umfasst fünf Handlungsprinzipien, die im Rahmen des *Carpe Vitam Leadership-for-Learning-Projects* entwickelt wurden: (1) *Focus on Learning*, (2) *Dialogue about Learning and Teaching*, (3) *Conditions for Learning* (4) *Shared Leadership* und (5) *Shared Accountability* (MacBeath et al., 2018). In Überblicksarbeiten zu Schulen in herausfordernden Lagen zeigen sich einzelne Merkmale und Elemente dieser fünf Handlungsprinzipien im Schulentwicklungsprozess in unterschiedlichen Studien als wirksam: Effektives Schulleitungshandeln zeichnet sich dabei unter anderem durch den Fokus auf Lernen und Lehren, die Kommunikation über Ziele und Visionen der Schule, das Schaffen von Lernumgebungen, in denen Schülerinnen und Schüler sicher lernen können, aber auch von Lernbedingungen für professionelles Lernen von Lehrkräften, die Verteilung von Führungsaufgaben sowie die Entwicklung eines gemeinsamen Verantwortungsbewusstseins und die Kommunikation der Erwartungen in der Schule aus (Muijs et al., 2004; Klein, 2018).

Leadership for Learning bietet demnach einen passenden konzeptionellen Rahmen für die Untersuchung von Schulleitungshandeln an Schulen in herausfordernden Lagen im Schulentwicklungsprozess. Dabei wird die Fragestellung verfolgt, welche Relevanz verschiedene Handlungsformen von Schulleitungshandeln für den Aufbau von Schulentwicklungskapazität aufweisen. Schulentwicklungskapazität wird dabei in Anlehnung an Theorien lernender Organisationen (Argyris & Schön, 1978; Senge, 1990) als die Fähigkeit verstanden, Herausforderungen und Problemlagen in der Schule mit wirksamen Schulentwicklungsaktivitäten lösen und zukünftige Innovationen in die Organisationsstruktur implementieren zu können (Holtappels, 2014; Holtappels & Brücher in diesem Band). Da in Modellen zur Wirksamkeit das Schulleitungshandeln häufig als indirekt modelliert wird (Hallinger & Heck, 1996), wird auch in diesem Beitrag die indirekte Wirkung der Schulleitung über innovationsförderliche Bedingungen in der Architektur lernender Schulen nach Holtappels (2014) in Anlehnung an Senge (1990) betrachtet.

Für die Beantwortung der Fragestellung werden zunächst in Kapitel eins Begriffsdefinitionen und Wirkannahmen sowie zentrale theoretische Konzepte zum Schulleitungshandeln dargelegt. Kapitel zwei erörtert die Rolle der Schulleitung in der lernenden Schule und liefert einen Überblick über den For-

schungsstand zu wirksamem Schulleitungshandeln im Schulentwicklungsprozess mit dem Fokus auf Schulen in herausfordernden Lagen. Im dritten Kapitel werden die Methoden der einbezogenen Analysen beschrieben. Anschließend werden in Kapitel vier Deskriptiva, Korrelationen und Mittelwertvergleiche sowie die Ergebnisse der Moderatorenanalysen, die den Einfluss des Schulleitungshandeln vermittelt über motivationale, strukturelle und prozessuale innovationsförderliche Merkmale auf den Aufbau von Schulentwicklungskapazität ermitteln, dargestellt. Abschließend werden im fünften Kapitel die Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert sowie Implikationen für die schulische Praxis daraus abgeleitet.

1 Begriffsdefinitionen, Wirkannahmen und Konzepte zum Schulleitungshandeln

In den letzten Jahrzehnten hat sich im Kontext des dezentralen Verständnisses von Schulsteuerung der Fokus auf die Einzelschule gelenkt. Die damit verbundene Erweiterung von Gestaltungsspielräumen für die Schulen bietet diesen die Möglichkeit, sich den außer- und innerschulischen Gegebenheiten anpassen zu können (Brauckmann & Eder, 2019). Dementsprechend hat sich auch das Aufgaben- und Rollenverständnis insbesondere der Schulleitung in der Schule verändert: Neben Verwaltungsaufgaben und Rechenschaftslegung wird an Schulleitungen die Aufgabe herangetragen, selbstständig Schulentwicklungsprozesse zu initiieren und zu gestalten (Bonsen, von der Gathen, Iglhaut & Pfeiffer, 2002; Harazd, Gieske & Gerick, 2011). Zu den Aufgaben, die an Schulleiterinnen und Schulleiter in eigenverantwortlichen Schulen herangetragen werden, zählen Harazd et al. (2011, S. 101): „gemeinsam mit dem Kollegium Visionen und Ziele der Schule und deren Umsetzung zu erarbeiten (1), das eigentliche Kerngeschäft der Schule, den Unterricht und seine Entwicklung, voranzutreiben und zu koordinieren (2), die Verwaltung zu strukturieren, Ressourcen zu verwalten und zu organisieren (3) etc.“.

So sehr sich das Anforderungsprofil an die Schulleitung verändert hat, haben sich auch die Definitionen und theoretischen Zugänge im Laufe der Zeit gewandelt. Der Begriff *Leitung* wird von manchen Autor*innen als Definitionsgrundlage für die Beschreibung des veränderten Anforderungsprofils an Führungskräfte in der Schule als überholt betrachtet, da er weniger die Tätigkeit als vielmehr die hierarchische Position dem Kollegium gegenüber beschreibt (Bonsen et al., 2002; Kansteiner-Schänzlin, 2002). Die Begriffe Management, Führung und Leadership scheinen hingegen geeigneter, bestimmte Aufgabenfelder von Schulleitungen zu beschreiben und voneinander zu differenzieren (Schmerbauch, 2017).

1.1 Management, Führung und Leadership in der Schule

Eine Möglichkeit die Aufgabenfelder von Schulleitungen zu definieren besteht darin, in Anlehnung an Wunderer (2001), zwischen einem direkten (personal-interaktiven) und einem indirekten (strukturell-systemischen) Schulleitungshandeln zu unterscheiden (Drossel & Willems, 2014).

Unter *Management* lassen sich dann Handlungen fassen, die die Steuerung von Rahmenbedingungen durch die Bearbeitung von Strukturen, Abläufen und geltenden Normen und Werten betreffen (Herzka, 2013). Die Planung und Steuerung der Rahmenbedingungen ermöglicht die „Arbeit im System“ (von der Gathen, 2016, S. 21) und kann dadurch die Funktionstüchtigkeit der Organisation aufrechterhalten (ebd.). Durch das Managen von Aufgaben und Abläufen werden den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern Handlungsspielräume eröffnet (oder verschlossen), sodass sie dadurch indirekt beeinflusst werden (Wunderer, 2001). Bezogen auf die Schulleitung sind Managementaufgaben beispielsweise die Organisation von Vertretungsstunden, Optimierung der Stundenpläne oder die Ressourcenkoordinierung, etwa hinsichtlich der Bereitstellung von Zeiten und Räumen für die Kooperation unter Lehrkräften (Bonsen et al., 2002).

In Abgrenzung dazu können mit dem Begriff *Führung* Handlungsweisen beschrieben werden, die die direkte, personal-interaktive Kommunikation zwischen der Führungskraft und den Mitarbeitenden beinhaltet (Wunderer, 2001). Durch die Motivierung des Personals, Schaffung von Partizipationsmöglichkeiten, Kooperation mit den Mitarbeitenden und Aufzeigen von Lernmöglichkeiten für das Personal, kann die Führungskraft die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dazu befähigen, an der Erreichung von Organisationszielen mitzuwirken (ebd.). Im schulischen Kontext kann dies als die „Arbeit am System“ (von der Gathen, 2016, S. 21) verstanden werden, die sich auf die Entwicklung der Schule als Organisationsziel bezieht (ebd.). Darunter lässt sich Schulleitungshandeln fassen, welches mit dem schulischen Personal gemeinsam Ziele und Visionen für die Schule erarbeitet und den Unterricht entwickelt (Bonsen et al, 2002).

Des Weiteren findet der Begriff *Leadership* vermehrt im deutschsprachigen Raum Anwendung, bei dem es sich im eigentlichen Sinne um die Übersetzung von Führung ins Englische handelt (ebd.), der aber als Gegenentwurf für den bürokratisch angehauchten Managementbegriff und einem autoritär konnotierten Begriff von Führung im Schulkontext „visionäre, proaktive und zukunftsorientierte Aspekte“ (Schmerbauch, 2017, S. 37) beschreibt.

Eine wirksame Schulleitung sollte, insbesondere unter dem erweiterten Anforderungsprofil, das durch die neue Steuerung im Schulsystem an die Schulleitung herangetragen wird, sowohl Handlungselemente von Führung als auch von Management tätigen, da die Erfüllung von Managementaufgaben für

einen reibungslosen Ablauf des schulischen Alltags in der Organisation sorgt, die Führung für die pädagogische Entwicklung der Organisation Schule durch die Zusammenarbeit mit dem Kollegium aber nicht in den Hintergrund rücken darf (Bonsen et al., 2002).

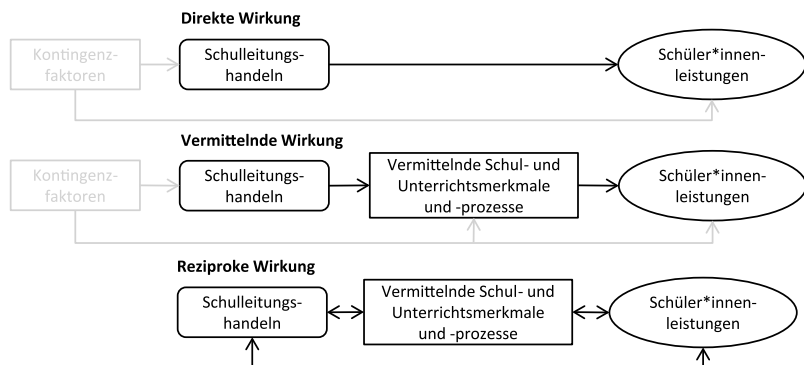
1.2 Wirkannahmen des Schulleitungshandelns

Welche Kompetenzen oder Führungsstile als *wirksam* in der Schule wahrgenommen werden, ist Bestandteil vielfältiger Studien der Schulleitungsforschung geworden. Hinter den einzelnen Studien stehen verschiedene Annahmen zur Wirkung des Schulleitungshandelns, die Hallinger und Heck (1996) in ihrer Reviewarbeit mit 40 empirischen Forschungsarbeiten in drei Modelle differenzieren (vgl. Abbildung 1).

Zu Beginn der Erforschung der Wirksamkeit von Schulleitungshandeln in den 1980er Jahren im angloamerikanischen Raum wurden die Schüler*innenleistungen für die Analyse der Effektivität von Schulen herangezogen, in denen die Wirkung des Schulleitungshandelns vorwiegend in (1) *direkten Modellen* analysiert wurde (Bonsen et al., 2002). Studien, die auf der Annahme (2) *vermittelnder* oder (3) *reziproker* Modelle die Wirkung des Schulleitungshandelns auf Schüler*innenleistungen untersuchen, beziehen intervenierende Variablen und Faktoren auf Schul- und Unterrichtsebene in Analysen mit ein (Hallinger & Heck, 1996). Hinter diesen Modellen steckt die Wirkannahme, dass die Schulleitung die Leistungen der Schülerschaft indirekt über die Beeinflussung des Personals sowie der institutionellen, organisationalen und sozialen Bedingungen und Prozesse der Schule und des Unterrichts begünstigt, welche wiederum einen Einfluss auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler ausüben können (Hallinger & Heck, 1996; Mulford & Silins, 2003; Paletta, Alivernini & Manganeli, 2017). In Forschungsarbeiten lassen sich eine Vielzahl an vermittelnden Variablen auf Schul- und Unterrichtsebene ausmachen. Hallinger und Heck (1996) fassen diese Vielfalt vermittelnder Variablen, die als sogenannte Mediatoren in den Wirkmodellen fungieren, auf drei Ebenen zusammen: (1) Visionen und Ziele, (2) Strukturen und Prozesse und (3) Personen.

Die Modelle der direkten und vermittelnden Wirkannahmen über das Schulleitungshandeln lassen sich weiter danach differenzieren, ob sie *Kontingenzfaktoren* berücksichtigen, die als vorausgehende Variablen das Schulleitungshandeln, aber auch die Schul- und Unterrichtsmerkmale und -prozesse sowie die Leistungen der Schülerinnen und Schüler beeinflussen können (ebd.). Zu den Kontingenzfaktoren, die in Studien zum Schulleitungshandeln des Öfteren einbezogen werden, zählen z. B. der sozioökonomische Status, die Schulstufe, die Struktur des Einzugsgebiets der Schule und demografische Merkmale (Bonsen, 2010).

Abb. 1: Modelle zur Darstellung der Wirkannahmen von Schulleitungshandeln (Darstellung nach Bonsen, 2010; Hallinger & Heck, 1996; Klein, 2018)



Empirische Untersuchungen mit direkten Wirkannahmen zeigen kaum Effekte des Schulleitungshandelns auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern (Hallinger & Heck, 1996). Studien, die intervenierende Variablen einbeziehen, weisen hingegen darauf hin, dass das Schulleitungshandeln eher indirekt Outputvariablen auf Schüler*innenebene beeinflusst (ebd.). So zeigen sich etwa indirekte Effekte des Schulleitungshandelns auf differenzierendes Unterrichtshandeln vermittelt über den Einfluss auf die Lehrkräftekooperation und pädagogische Innovationen auf Schulebene (Bonsen et al., 2002).

Mit der Beschreibung der Wirkannahmen des Schulleitungshandelns können noch keine Aussagen darüber getroffen werden, welche Verhaltensweisen oder Kompetenzen eine Schulleitung erfüllen sollte, um direkt oder indirekt auf die Qualität der Schule gemessen an den Leistungen der Schülerinnen und Schüler einen positiven Einfluss nehmen zu können. Dies ist Gegenstand verschiedener theoretischer Konzepte und Modelle, die unterschiedliche Handlungsaspekte – Management oder Führung – in den Vordergrund rücken und jeweils unterschiedliche Schwerpunkte für Veränderung durch das Schulleitungshandeln in der Schule in den Blick nehmen.

1.3 Konzepte zum Schulleitungshandeln

1.3.1 *Instructional, Transformational und Shared Leadership*

In den 1980er Jahren hat sich in der internationalen Schuleffektivitätsforschung das Modell *Instructional Leadership* etabliert, was mit instruktionaler oder unterrichtsbezogener Führung übersetzt werden kann. Dieser Ansatz konstruierte sich aus Forschungen an urbanen, sozial deprivierten Schulen, in denen die Ergebnisse aufzeigten, dass an effektiveren Schulen sich die Schulleitung durch eine starke, administrative Führung auszeichnet, die den Unterricht und das Curriculum fokussiert (Edmonds, 1979; Leithwood & Montgomery, 1982).

Hallinger (2003) definiert in seiner Weiterentwicklung des Modells drei Aufgabenschwerpunkte des Schulleitungshandelns: (1) das Definieren der schulischen Mission, (2) das Managen des Unterrichtsprogramms und (3) das Fördern eines positiven Lernklimas in der Schule. Instructional Leadership zielt auf die Betrachtung von Verbesserungen des Unterrichts und des Lehrplans durch die Schulleitung ab, indem die Schulleitung Zielvorgaben und Anleitungen an ihr Lehrpersonal richtet oder Fortbildungen vorgibt (Pietsch et al., 2016). Überwiegend werden dabei Managementaufgaben der Schulleitungen in den Blick genommen, die auf die Optimierung von Unterrichtsstrukturen und -prozessen durch Kontrolle und Koordination ausgerichtet sind (ebd.).

In den 1990er Jahren wurde das Konstrukt Instructional Leadership für seinen Fokus auf die Schulleitung als „Zentrum von Expertise, Macht und Autorität“ (Übersetz. d. Verf.; Hallinger, 2003, S. 330) vermehrt als veraltet kritisiert. Das Engagement und Potenzial des Lehrpersonals wird außer Acht gelassen und der Fokus auf die Erfüllung von Managementaufgaben scheint unter den stetigen Veränderungen des Bildungssystems nicht mehr ausreichend (Hallinger, 2003; Marks & Printy, 2003). Aus dieser Kritik heraus entstanden weitere Modelle wie das der Transformational Leadership, Shared Leadership, Distributed Leadership oder Shared Instructional Leadership, in denen die Professionalisierung des Lehrkräftekollegiums für die Entwicklung von Unterricht und Schule einbezogen wird (Marks & Printy, 2003).

Transformational Leadership ist ein aus der Organisationstheorie stammendes Modell, das vor allem durch die Arbeiten von Leithwood und Kolleg*innen (z. B. Leithwood & Jantzi, 1999) an den Schulkontext und die Schulleitung adaptiert wurde und mit transformationaler Führung übersetzt werden kann. Leithwood (2010) beschreibt dabei vier Handlungsdimensionen: Neben (1) der Festlegung schulischer Ziele und (2) dem Managen des Unterrichtsprogramms, die vergleichbar mit den Dimensionen von Instructional Leadership sind, beinhaltet das Modell darüber hinaus (3) die Entwicklung des Personals sowie (4) die Neugestaltung der Organisation. Der Ansatz des Transformational Leadership beruht in Abgrenzung zum Instructional Leadership darauf, dass die Schulleitung Strategien des „Empowerment“ anwendet und das schulische Personal nicht nur auf die Ausführung von Instruktionen eingeschränkt ist (Denis, Langley & Sergi, 2012). Dieser Ansatz nimmt verstärkt Handlungsaspekte von Führung in den Blick, da das Handeln der Schulleitung mit Inspiration und Überzeugung auf die Veränderung oder auch „Transformation“ der Einstellungen und Motivationen des Lehrpersonals über direkte Interaktionen und die Schaffung von Prozessen abzielt, die das Kollegium zur Kooperation und Partizipation in Entscheidungsfindungsprozessen anregen und aktivieren sollen (Krüger & Scheerens, 2012). Dementsprechend finden sich in diesem Modell Ansätze von geteilter Führung (*Shared oder Distributed Leadership*), da

Führung diesem Konzept nach nicht allein in der Verantwortung einer einzelnen Person obliegt (Denis et al., 2012; Leithwood & Sun, 2012).¹

In Studien, die die Wirksamkeit von Instructional und Transformational Leadership vergleichen, erweist sich der unterrichtsbezogene Führungsstil jeweils als stärkerer Prädiktor für die Leistungen von Schülerinnen und Schülern (Marks & Printy, 2003; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008; Shatzer, Caldarella, Hallam & Brown, 2014). Diese Ergebnisse werden darauf zurückgeführt, dass Transformational Leadership Interaktionen und Beziehungen zwischen der Schulleitung und dem Kollegium fokussiert und Organisationskapazitäten aufbaut, wohingegen Instructional Leadership die unterrichtsbezogene Führung in den Mittelpunkt stellt und auf individuellen sowie kollektiven Kompetenzen aufbaut (Marks & Printy, 2003; Robinson et al., 2008). Letztendlich werden mit den Modellen von Instructional, Transformational und Shared Leadership unterschiedliche Schwerpunkte des Schulleitungshandelns gesetzt, die jeweils den Fokus auf Management- oder Führungsaufgaben legen. Dementsprechend scheint es sinnvoll, in Forschungsarbeiten zum Schulleitungshandeln alle drei Modelle zu berücksichtigen (Hallinger, 2011; Marks & Printy, 2003; Mulford & Silins, 2003).

In einer Vielzahl von Arbeiten wird für die Subsumierung von Merkmalen von Instructional, Transformational und Shared Leadership der Begriff *Leadership for Learning* verwendet, der immer mehr an Relevanz in der Schulleitungsforschung gewinnt (Hallinger, 2011). Der Ansatz des *Leadership for Learning*, der durch die Arbeiten von MacBeath und Kolleginnen und Kollegen Einzug in die internationale Schulleitungsforschung erhalten hat, unterscheidet sich jedoch in der Qualität von bisherigen Leadership-Modellen (Swaffield & MacBeath, 2009).

1.3.2 *Leadership for Learning*

In den vergangenen zwei Jahrzehnten gewinnt vermehrt das Konzept *Leadership for Learning* an Bedeutung, das aus Forschungsarbeiten in dem Projekt *Carpe Vitam* der Universität von Cambridge entstanden ist. In einem diskursiven Prozess ist daraus nicht nur ein theoretischer Rahmen für *Leadership for Learning* entstanden, sondern auch eine Handlungstheorie (*theory for action*), die sich innerhalb des Projekts in verschiedenen Ländern als förderlich erwie-

1 Unter *Shared Leadership* kann der Einfluss auf sowie die Partizipation an schulischen Entscheidungsprozessen von Lehrkräften verstanden werden, die sowohl durch die Übernahme von formalen Rollen als auch informale Führungstätigkeiten zustande kommen können (Wahlstrom & Louis, 2008), während *Distributed Leadership* einen breiteren Ansatz darstellt, der den Kontext, Interaktionen und Interdependenzen von u. a. geteilter Führung mit einbezieht (Spillane, 2005).

sen hat (Swaffield & MacBeath, 2009). In ihren Arbeiten setzen sich die Forschenden zunächst mit einem neuen Verständnis von Leadership und Learning sowie deren Interaktion auseinander. *Leadership* wird als Aktivität verstanden, die nicht mehr nur an die individuelle Rolle einer einzelnen Person gebunden ist, sondern zu dem Zweck geteilt wird, die Initiative zu ergreifen und Hilfestellungen anzubieten oder Entscheidungen treffen zu können (ebd.). Die Bedeutung des Kontextes und der Bedingungen der Schule haben sich in dem Projekt als fundamental herausgestellt. Effektives Leitungshandeln lässt sich nicht nur anhand von wenigen „best-practice“ Ansätzen fassen, sondern zeigt sich adaptiv für den einzelschulischen Kontext und die vorgefunden Bedingungen (Hallinger, 2011; Swaffield & MacBeath, 2009).

Learning wird ebenfalls als eine Aktivität verstanden, dessen Bedeutung jedoch nicht mehr nur an das Lernen im Klassenzimmer als Informationsweitergabe von der Lehrkraft an die Schülerinnen und Schüler, was mit Tests überprüft wird, geknüpft ist (Swaffield & MacBeath, 2009). In einem weiter gefassten Verständnis werden z. B. Fragen zu stellen, Ideen auszuprobieren, Verstehensprozesse zu analysieren, Gedanken und Emotionen darzustellen und über das Denken nachzudenken unter Lernen gefasst (ebd.).

Aus diesem neuen Verständnis der Begriffe von Leadership und Learning sowie der in der Praxis erprobten theory of action leitet das Forschungsteam fünf Prinzipien des Leadership for Learning ab:

„Leadership for learning is a distinct form of educational practice that involves an explicit dialogue, maintaining a focus on learning, attending to the conditions that favour learning, and leadership that is both shared and accountable. [...]“ (ebd., S. 42).

Das Prinzip *Focus on Learning* bildet die Grundlage von Leadership for Learning. Lernprozesse in den Mittelpunkt von Leitungshandeln zu stellen bezieht sich jedoch nicht nur auf Vorgänge im Unterricht zwischen Lehrenden und Lernenden, sondern auch auf die Ebene von professionellem Lernen der Lehrkräfte, organisationalem Lernen auf der Einzelschulebene und Systemlernen auf der Netzwerkebene zwischen Schulen und Administration (MacBeath, 2009a). Grundlegend ist daher mit dem Prinzip das Verständnis verbunden, dass in der Schule alle Lernende sind – sowohl Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Schulleitung, die Schule als Organisation als auch das schulische System (MacBeath, 2009a; MacBeath et al., 2018). Leadership als Aktivität ist das Ergebnis von Lernprozessen und umgekehrt bieten Gelegenheiten zum Leadership die Möglichkeit, Lernen zu fördern (MacBeath, 2009a).

Eng verbunden mit Aktivitäten des Leadership for Learning ist das Führen eines Dialogs über das Lernen, Unterrichten und Leadership (*Dialogue about Learning*). „Dialogue is a very particular form of conversation involving the ex-

change of ideas and the search for shared meaning and common understanding“ (MacBeath & Townsend, 2011, S. 8). Schulleitungen suchen dezidiert den Dialog über Lernen und Lernbedingungen in ihrer Schule, um die schulischen Akteur*innen über die Findung von gemeinsamen Zielen und geteilten Vorstellungen zur Zusammenarbeit zu erreichen, aber zudem bei Lehrpersonen den Blick auf Lernprozesse und deren Bedingungen sowie die Kompetenzen der Lehrkräfte für lernwirksame Lehr-Lern-Prozesse weiterzuentwickeln (Swaffield & Dempster, 2009). Der Dialog zwischen Personen mit und ohne Führungsrollen regt dem Konzept nach auch dazu an, dass sich in der Schule eine geteilte Führung etabliert (ebd.).

Um allen Schulmitgliedern wirksame Lernprozesse zu ermöglichen, spielt das Prinzip der Schaffung von Lernbedingungen (*Conditions for Learning*) eine wichtige Rolle. Darunter sind nicht nur schulische Ressourcen wie Zeiten, Räume und Ausstattungen zu verstehen, die die Schulleitung durch Managementaufgaben verwalten kann, welche die Bedingungen für Lernen verbessern können (Dempster & Bagakis, 2009; MacBeath, 2019). Vielmehr geht es um die Qualität des Unterrichts und die Etablierung einer Lernkultur mit vielfältigen und differenzierten Lerngelegenheiten und eine Lernumwelt in der Schule, in welcher sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrkräfte sich im schulischen Umfeld sicher fühlen, Fehler machen dürfen und Möglichkeiten zur Reflexion erhalten (MacBeath et al., 2018; MacBeath, 2019).

Unter den gesteigerten Anforderungen an Führungsaufgaben in Schulen ist es einer einzelnen Schulleitung nahezu nicht mehr möglich, diese alleine zu bewältigen (MacBeath et al., 2018). Das Prinzip von *Shared Leadership* beschränkt sich nicht nur auf das bloße Delegieren von Aufgaben (MacBeath & Townsend, 2011). Es beinhaltet unter anderem auch das Schaffen von Strukturen, die die Partizipation in der Schulentwicklung unterstützen, die Ermutigung aller Mitglieder in der Schule Führungsaufgaben zu übernehmen, die Erfahrungen und das Wissen der schulischen Akteur*innen (Lehrkräfte, Schülerschaft und deren Eltern) als Ressource wahrzunehmen sowie Wertschätzung und Förderung von Kooperation in der Schule (Waterhouse & Møller, 2009).

Shared Accountability als fünftes Prinzip von Leadership for Learning erwächst aus der neuen Perspektive auf Leadership, in der Dialoge über Leadership und Lernen geführt und bestimmte Führungsaufgaben von allen Schulmitgliedern übernommen werden können (MacBeath & Townsend, 2011). Das gemeinsam geteilte Verantwortungsbewusstsein soll dabei auch zu einer erhöhten intrinsischen Motivation für Innovationen und Entwicklungen führen (MacBeath, 2009b). Es geht also auch darum, für alle im Kollegium den Horizont zu erweitern, sich für die bedeutenden Lehr- und Erziehungsaufgaben und Organisations- und Schulentwicklungsaufgaben verantwortlich zu fühlen und sich aktiv für die Gestaltung und den Bildungserfolg der Schule zu engagieren. Dies wäre somit ein Gegenentwurf zu verbreiteten Berufsvorstellungen solcher

Lehrkräfte, die sich vornehmlich nur für ihr Fach und ihre Klassen zuständig fühlen.

Die Anzahl an Studien und Beiträgen zu Leadership for Learning ist im vergangenen Jahrzehnt gestiegen. Studien, die sich mit den Prinzipien von Leadership for Learning beschäftigen, sind vorwiegend qualitativer Art. So zeigt sich in der Studie *Principals as Literacy Leaders*, in welcher ein Programm zur Verbesserung der Lesefähigkeiten der Schüler*innenschaft unter den Prinzipien von Leadership for Learning implementiert wurde, dass die Schülerinnen und Schüler Veränderungen in der Unterrichtsgestaltung ihrer Lehrkräfte wahrnehmen: „When asked about their teachers' reading instruction, it was evident they had appreciated some changed instructional practices: they stated that they were now more engaged and involved in their reading lessons and high numbers of students shared that their teacher talked to them about how to improve their reading and that they taught them in interesting ways.“ (Bayetto & Townsend, 2019, S. 293). Leadership for Learning wird dementsprechend bisher vorwiegend als Handlungstheorie für schulische Innovationen und Unterrichtsentwicklungen einbezogen. Quantitative Studien mit Bezug zu Leadership for Learning weisen hingegen aufgrund des in einigen Studien subsumierenden Verständnisses verschiedener wünschenswerter Ansätze des Schulleitungshandelns (Hallinger, 2011) unterschiedliche Bezüge zu dem Thema auf. So weisen auch MacBeath und Kolleg*innen (2018) selbst darauf hin, dass der Begriff Leadership for Learning nicht immer mit derselben Bedeutung oder auf den fundamentalen Prinzipien des Modells beruht.

Der Ansatz eignet sich als theoretischer Rahmen für die Betrachtung des Schulleitungshandelns in Schulentwicklungsprozessen, da das Modell, anders als Instructional Leadership, nicht nur vorwiegend das Managen des Unterrichts in den Blick nimmt, sondern auch die Interaktion mit den Lehrkräften gemäß der oben dargelegten Definition von Führung einbezieht. Ähnlich wie im Konzept Transformational Leadership zielt Leadership for Learning auf ein „Empowerment“ des schulischen Personals ab, das jedoch insbesondere im neuen Verständnis über und mit Fokus auf das Lernen innerhalb und über alle Ebenen der Schule hinweg verstanden wird. Im Kontext der Schulentwicklung erwächst das Forschungsinteresse an der Rolle der Schulleitung im Modell von Leadership for Learning in Zusammenspiel mit den anderen schulischen Akteur*innen: „This area of interest focuses on the strategic role of the principal in orchestrating school improvement by emphasising the links between school vision, teaching practices, school organisation and infrastructure, and community relationships.“ (Dempster, Robson & Gaffney, 2011, S. 149). Welche Rolle die Schulleitung im Schulentwicklungsprozess einnimmt und wie Schulleitungen unter besonderen Bedingungen in herausfordernden Lagen erfolgreich arbeiten, wird im nächsten Kapitel betrachtet.

2 Schulleitungshandeln im Schulentwicklungsprozess an Schulen in herausfordernden Lagen

Während im vorherigen Kapitel vorrangig die Bedeutung der Schulleitung aus Sicht der Schuleffektivität dargelegt wurde, in der die Schüler*innenleistungen als Outputkriterium betrachtet wurden, richtet sich der Fokus der nachfolgenden Abschnitte auf die Perspektive effektiven Schulleitungshandelns an Schulen in herausfordernden Lagen und Entwicklungsprozesse in diesen Schulen. Insbesondere für die Erforschung von Schulen in herausfordernden Lagen stellt sich nicht nur die Frage nach der Effektivität des Schulleitungshandelns für den Lernzuwachs von Schülerinnen und Schülern als Qualitätsmerkmal, sondern auch der Umgang mit den internen Herausforderungen dieser Schulen und Kapazitäten in der Organisation, die es ihnen ermöglichen, sich den stetigen Veränderungen der Umwelt anpassen zu können. Die Perspektive der Schulentwicklung ermöglicht einen Beitrag dazu zu liefern, wie Schulleitungen an weniger effektiven Schulen in herausfordernden Lagen Veränderungen in den Schulen anstoßen können, um zu effektiveren Schulen zu werden (Klein, 2018).

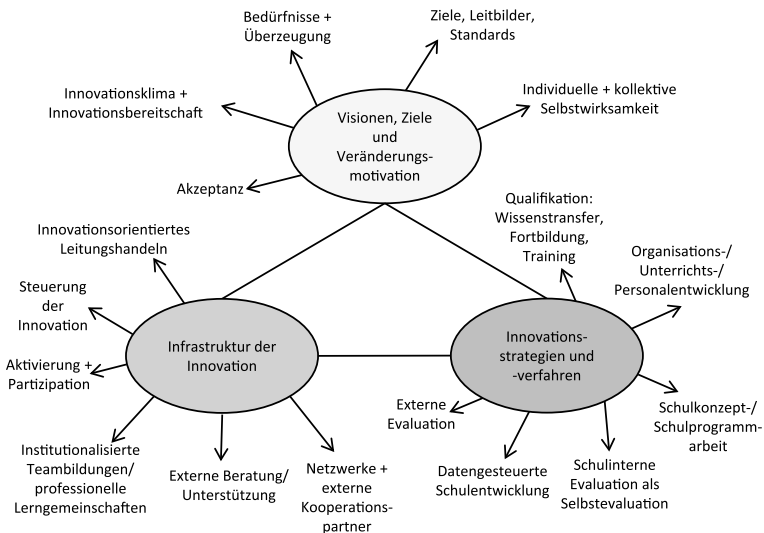
2.1 Innovationsförderliche Bedingungen in der lernenden Schule: Die Rolle der Schulleitung

Richtet sich das Augenmerk nicht nur auf einen Aspekt der Veränderung in der Schule, sondern beziehen sich die Veränderungen auf „das systematische Zusammenwirken von Einstellungs- und Handlungsmustern der Akteure und auf kollektive Muster der Organisationskultur“ (Holtappels, 2014, S. 28), eröffnet sich die Perspektive auf die Schule als eine lernende Organisation.

Theorieansätze zu lernenden Organisationen (Argyris & Schön, 1978; Senge, 1990) können im Kontext von Schulentwicklungsprozessen förderliche Bedingungen und Voraussetzungen für Innovationen in der Schule liefern (Holtappels, 2014). Nach Holtappels lassen sich unter Rückgriff auf Senge (1990) mit der Architektur der Schule als lernende Organisation drei Merkmale innovationsfördernder Bedingungen und Voraussetzungen für Erneuerungen und Qualitätsverbesserung beschreiben (vgl. Abbildung 2): Unter (1) *Visionen, Ziele und Motivation für Innovationen* werden motivationale Voraussetzungen gefasst, wie ein Leitbild, Innovationsbereitschaft des Kollegiums, Akzeptanz der Innovationsprozesse im Kollegium, Orientierung an Standards und die kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung im Kollegium im Rahmen der Ziele der Schule. Die (2) *Infrastruktur für Innovationen* umfasst förderliche Bedingungen und Strukturen auf Ebene der Organisationskultur, zu denen das Schulleitungshandeln zählt, aber auch die Steuerung der Innovationen, die Initiierung und Bildung von institutionalisierten Teams im Sinne professioneller Lerngemeinschaften sowie die Zusammenarbeit in Netzwerken und mit externen Ko-

operationspartnern des schulischen Umfeldes. Zu den (3) *Strategien und Verfahren von Innovationen* gehört das prozessbezogene Handeln im Sinne einer Beherrschung von methodischen Vorgehensweisen und Innovationsstrategien, die zu einer systematischen Schulentwicklung beitragen, wie etwa Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung, Schulprogrammarbeit, interne Evaluation, Wissenstransfer und Fortbildungen sowie die Nutzung externer Evaluationsformen (Holtappels, 2014).

Abb. 2: Architektur der Schule als lernende Organisation (Holtappels, 2014)



Die Schulleitung spielt eine wichtige Rolle in lernenden Schulen, wie Holly und Southwood (1989, zitiert nach Krainz-Dürr, 1999, S. 27) festhalten: „Emphasis is laid on consultation, team work and participation, but without exception, the most single factor in the success of these schools is the quality of leadership of the head“. Auch Senge (1993) betont die Aufgaben der Führungskräfte für das Lernen in der Organisation, die Qualität der Schulleitung scheint dementsprechend eine zentrale Bedingung für die Schule als lernende Organisation zu sein. Leitungshandeln ist hier als zielbezogene Führung gefragt. Dabei nehmen die Schulleitungen und Führungspersonen im Kollegium, insbesondere Steuergruppen in der Führung vor allem strategische Aufgaben wahr: Leitbildentwicklung für gemeinsame Visionen, Anleitung, Koordinierung und Unterstützung von Lehrkräfte-Teams und Entwicklungszirkel sowie Changemanagement im Entwicklungsprozess.

2.2 Empirische Befunde zu wirksamen Schulleitungskompetenzen im Schulentwicklungsprozess an Schulen in herausfordernden Lagen

Mit Blick auf Schulen in herausfordernden Lagen erscheint der Einbezug von Kontingenzzfaktoren wie des sozioökonomischen Status und die Struktur des Einzugsgebiets der Schule in Analysemodellen des Schulleitungshandelns unabbdingbar. Forschungsbefunde weisen darauf hin, dass wirksame Schulleitungen an Schulen mit einem niedrigeren sozioökonomischen Status der Schülerschaft eher als Initiatoren für schulischen Wandel ihre Schule *führen*, während effektive Schulleitungen an Schulen mit einem mittleren sozioökonomischen Status der Schülerschaft eher die Schule *managen* (Teddle, Stringfield & Reynolds, 2000). Im Verständnis der Handlungstheorie von Leadership for Learning passt sich effektives Schulleitungshandeln ebenfalls den spezifischen Bedingungen und dem Kontext der Schule an (Swaffield & MacBeath, 2009).

In Forschungsarbeiten zu Schulleitungshandeln an Schulen in herausfordernden Lagen im Schulentwicklungsprozess zeigt sich, dass einzelne Aspekte der fünf Prinzipien von Leadership for Learning in vorwiegend internationalen Studien als effektive Führungsstile und -kompetenzen beschrieben werden. Ein Gelingensfaktor für Schulentwicklungsprozesse an Schulen in herausfordernden Lagen der sich in verschiedenen Studien zeigt, stellt Schulleitungshandeln dar, welches das Lehren und Lernen in der Schule in den Fokus rückt (Harris, 2006; Muijs et al., 2004). Teddle und Stringfield (1985) fanden heraus, dass Schulleitungen an effektiven Schulen mit einem niedrigeren sozioökonomischen Status der Schülerschaft häufig die Klassen des Lehrpersonals besuchen. In einer Studie aus England zum Leitungshandeln in Schulen in herausfordernden Lagen im Entwicklungsprozess zeigt sich, dass aus der Perspektive der Schulleitung effektives Leitungshandeln darauf ausgerichtet ist, Kapazitäten für die Entwicklung von Lehren und Lernen durch eine veränderte Lernkultur in der Schule sowie Personalentwicklung aufzubauen (Harris, 2006). Der hohen Bedeutung des Fokus auf das Lehren und Lernen an Schulen in herausfordernden Lagen entspricht die besondere Relevanz des Prinzips *Focus on Learning* im Modell Leadership for Learning: „It was a first principle not simply in a numerical sense but because everything else rests on this foundation“ (MacBeath, 2009a, S. 74).

Das zweite Leadership for Learning Prinzip *Dialogue* beinhaltet die Kommunikation über Lernen und Lernbedingungen in der Schule, was mit der Findung gemeinsamer Ziele in Verbindung steht (Swaffield & Dempster, 2009). Für eine erfolgreiche Schulentwicklung stellen gemeinsame Visionen und Ziele eine wichtige Voraussetzung dar, die durch effektive Schulleitungen an Schulen in herausfordernden Lagen klar und transparent kommuniziert werden (Muijs et al., 2004). Allerdings fanden Racherbäumer und Kolleg*innen (2013) in ihrer Studie heraus, dass ein visionärer Führungsstil an erwartungswidrig gut ab-

schneidenden Schulen in weniger begünstigter Lage von den Lehrkräften an ihren Schulleitungen geringer eingeschätzt wird als an erwartungskonform abschneidenden Schulen.

Erfolgreiches Schulleitungshandeln an Schulen in herausfordernden Lagen zeichnet sich darüber hinaus durch die „Gestaltung von Organisationsstrukturen, die den kollektiven Entwicklungsprozess befördern“ (Klein, 2018, S. 24), aus. So zeigt sich in der Studie von Racherbäumer und Kolleg*innen (2013), dass ein strukturierender, organisationsbetonter Führungsstil an erwartungswidrig gut abschneidenden Schulen höher ausgeprägt ist als an den erwartungskonformen. Bei dem Leadership for Learning Prinzip *Conditions for Learning* geht es darüber hinaus nicht nur um die Arbeitsausstattungen und materiellen Ressourcen, sondern darum, ein Schulklima zu schaffen, das das Lernen aller schulischen Akteure fördert, nicht nur für die Schülerinnen und Schüler, sondern auch für die Lehrkräfte (Dempster & Bagakis, 2009). An ineffektiven Schulen mit einem niedrigeren sozioökonomischen Status zeigte sich in der Studie von Teddlie und Stringfield (1985), dass ein negatives Lernklima in diesen Schulen zu finden ist, was sich auch in der Leistungsbewertung der Schülerinnen und Schüler durch die Schulleitungen widerspiegelt sowie den geringen Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler in diesen Schulen. Zum Aufbau einer Kapazität für die Verbesserung von Lehren und Lernen stellte Harris (2006) in ihrer Studie im Rahmen eines Entwicklungsprojektes fest, dass die Schulleitungen zu Beginn die defizitorientierten Haltungen und Vorstellungen ausräumten: „The principals were quick to dispel the ‚cultural deficit‘ notion, which can sometimes preside in schools in difficulty, and they were committed to the belief that every child can learn and succeed.“ (ebd., S. 14).

In verschiedenen Studien zu effektivem Leitungshandeln an Schulen in herausfordernden Lagen zeigt sich, dass die Verteilung von Führungs- und Steuerungsaufgaben ähnlich wie in dem Leadership for Learning Prinzip *Shared Leadership* im Schulentwicklungsprozess eine besondere Bedeutung einnimmt: „Recently, however, there has been a move towards a realisation that the most effective means for true improvement lies in more distributed and democratic forms of leadership, involving teachers in leading their schools.“ (Muijs et al., 2004, S. 156). Die Studie von Racherbäumer und Kolleg*innen (2013) verweist darauf, dass Lehrkräfte an ihren Schulleitungen an erwartungswidrig gut abschneidenden Schulen in weniger begünstigter Lage einen höheren partizipativen Führungsstil wahrnehmen als an erwartungskonform abschneidenden Schulen. In der Studie von Harris (2006) im Rahmen eines Entwicklungsprojekts zeigt sich, dass an Schulen in herausfordernden Lagen die Schulleitungen Formen von Distributed Leadership praktizierten: „Each of the schools had a school improvement group charged with the responsibility of implementing changes at the classroom level. [...] They began to build stronger cultures

through spreading the task of improving the school, to teachers support staff, parents and governors.“ (ebd., S. 14).

In Bezug auf das fünfte Prinzip von Leadership for Learning, Shared Accountability, zeigen Forschungsbefunde in der Studie von Teddlie und Stingfield (1985), dass an ineffektiven Schulen mit einem niedrigen sozioökonomischen Status die Lehrkräfte weniger Verantwortung für die Leistungen der Schülerinnen und Schüler übernehmen: „the teachers accepted little responsibility for and perceived having little influence on student outcomes“ (ebd., S. 21). In der Studie von Harris (2006) zeigt der Kommentar einer Schulleitung, dass durch die Verteilung von Führungsaufgaben die Lehrkräfte Verantwortung übernahmen: „At first the response was ‘well you are the leader so why are we asked to do this’ but slowly there was a shift as people took responsibility and frankly liked it!! (Principal, School 3).“ (Harris, 2006, S. 14).

In der Zusammenschau zeigen sich die einzelnen fünf Prinzipien von Leadership for Learning als effektive Merkmale von Schulleitungen an Schulen in herausfordernden Lagen im Schulentwicklungsprozess. Welche Merkmale besondere Bedeutung für den Aufbau von Schulentwicklungskapazität im Projektkontext aufweisen, wird im Weiteren betrachtet.

3 Ziele des Beitrags und methodisches Vorgehen

Im Folgenden werden die Forschungslücken sowie Forschungsfragen erörtert, die Stichprobe und die Erhebungsinstrumente vorgestellt sowie die Auswertungsmethoden dargelegt.

3.1 Forschungsdesiderat und Forschungsfragen

Die zuvor dargestellten Forschungsbefunde stammen vorwiegend aus internationalen Studien. In der nationalen Bildungsforschung sind wenige Studien dazu vorhanden, Einflüsse des Schulleitungshandelns an Schulen in herausfordernden Lagen werden dabei auch zumeist mit qualitativen Methoden analysiert, wie Klein (2018) in ihrer Überblicksarbeit festhält. Das Konzept von Leadership for Learning zeigt sich aufgrund der internationalen Ergebnisse für die Analyse von Leitungshandeln an Schulen in herausfordernden Lagen als geeignet, wünschenswertes Führungsverhalten in Schulentwicklungsprozessen zu identifizieren. Auch Studien zu Leadership for Learning sind zumeist qualitativ angelegt, während quantitative Analysen sich eher als eine Subsumierung von Aspekten anderer Schulleitungskonzepte, wie etwa Instructional, Transformational und Shared Leadership (Hallinger, 2011), verstehen.

Dieser Forschungslücke folgend wird in diesem Beitrag der Einfluss der fünf Prinzipien von Leadership for Learning anhand der quantitativen Daten der

Abschlussbefragung im Projekt *Potenziale entwickeln – Schulen stärken* auf den Aufbau von Schulentwicklungskapazität analysiert. Folgende Fragestellungen werden verfolgt:

- 1) Welchen Einfluss hat Leadership for Learning auf den Aufbau von Schulentwicklungskapazität?

Aus der Zusammenschau effektiven Schulleitungshandelns an Schulen in herausfordernden Lagen zeigen sich einzelne Aspekte der fünf Prinzipien von Leadership for Learning in verschiedenen Studien als positiv im Kontext von Schulentwicklungsprozessen. Daher wird angenommen, dass die Prinzipien von Leadership for Learning positive Effekte auf den Aufbau von Schulentwicklungskapazität aufweisen.

- 2) Welche Merkmale von Bedingungen für Innovationsprozesse (Motivation, Struktur und Verfahren) vermitteln den Einfluss von Leadership for Learning auf den Aufbau von Schulentwicklungskapazität?

Da Schulleitungshandeln vorwiegend indirekt über schulische Prozesse wirkt (Hallinger & Heck, 1996), werden die Einflüsse der fünf Prinzipien von Leadership for Learning, vermittelt über ausgewählte Gelingensbedingungen schulischer Innovationen, analysiert. Dazu zählen in dieser Arbeit in Anbetracht der Architektur der Schule als lernende Organisation nach Holtappels (2014) innovationsförderliche Gelingensbedingungen auf motivationaler, struktureller und prozessualer Ebene.

3.2 Methodisches Vorgehen

Datengrundlage bilden die Angaben von 982 Lehrkräften, die im Potenziale-Projekt an der zweiten Erhebung im Jahr 2018 teilgenommen und unter anderem das Schulleitungshandeln ihrer Schulleitung sowie weitere Qualitäts- und Gestaltungsmerkmale an ihren Schulen eingeschätzt haben (vgl. Drucks & Webs in diesem Band). Durch den Fokus auf die Wahrnehmung der Lehrkräfte lassen sich Aussagen ableiten, welche Handlungsweisen aus der Perspektive des Lehrpersonals als wirksam für den Aufbau von Schulentwicklungskapazität im Kollegium wahrgenommen werden.

3.2.1 Erhebungsinstrumente

In Anlehnung an den oben dargelegten theoretischen Rahmen sowie zum Forschungsstand zu Einflüssen des Schulleitungshandelns im Schulentwicklungsprozess an Schulen in herausfordernden Lagen werden verschiedene Prozessmerkmale zur Vorhersage des Aufbaus von Schulentwicklungskapazität ausgewählt. Die in den Analysen verwendeten Skalen werden mit Beispielitem, It-

manzahl, Antwortformat, statistischen Kennwerten und Reliabilität sowie die dazugehörigen Quellen im Beitrag von Drucks und Webs in diesem Band dargestellt. Alle Skalen erweisen sich auf Individualebene als reliabel.

Prinzipien von Leadership for Learning als Prädiktorvariablen

Für die Erfassung von Leadership for Learning werden einerseits bereits erprobte Items einbezogen, andererseits weitere Items hinzugezogen und neue Skalen entwickelt, um das Modell von MacBeath und seinen Kolleg*innen (2011) zu operationalisieren.

Die Skala *Focus on Learning* setzt sich aus fünf Items zusammen, bei denen die Lehrkräfte angeben können, in welchem Ausmaß die Schulleitung mit den Lehrer*innen über die Qualität von Unterricht spricht und effizientere Unterrichtsgestaltungen diskutiert, Unterrichtsbesuche durchführt sowie Anregungen und Materialien für effizienteres Unterrichten weitergibt.

In der Skala *Dialogue about Learning* werden vier Items abgefragt, die den Dialog über Lernbedingungen umfassen wie die Kommunikation der Schulleitung über die pädagogischen Ziele, Leitbilder und Visionen der Schule in Konferenzen und mit Personen außerhalb der Schule (z. B. Eltern, Gemeinden). Items, die den Dialog der Schulleitung mit Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern in den Pausen und bei Problemen innerhalb einer Klasse abfragen, gehören ebenfalls zu dieser Skala.

Die Skala *Conditions for Learning* erfasst anhand von fünf Items Schulleitungshandeln, welches die Lehrkräfte zu originellen Ideen und Vorschlägen ermutigt, aktiv Lehrkräften in der innovativen pädagogischen Gestaltungen von Lerngruppen stärkt, für eine Fortbildungsplanung sorgt, die das Weiterlernen für wirksame Gestaltung von Lernprozessen ermöglicht und sich darum bemüht, dass Lehrkräfte voneinander lernen und sich weiterentwickeln. Des Weiteren wird die Kompetenz der Schulleitung abgefragt, Teams bilden und für eine intensive Lehrkräftekooperation sorgen zu können.

Anhand der drei Items der Skala *Shared Leadership* lassen sich Handlungsweisen der Schulleitung erfassen, welche die Lehrkräfte an wichtigen Leitungs- und Steuerungsaufgaben beteiligt, ihnen Vertrauen entgegenbringt, indem die Schulleitung oft Führungs- und Steuerungsaufgaben überträgt sowie das Kollegium bei Entscheidungsprozessen in bedeutenden Fragen der Schulentwicklung und -gestaltung beteiligt.

Mit drei Items wird die Skala *Shared Accountability* operationalisiert. Die Lehrkräfte können angeben, inwiefern die Schulleitung ihre Erwartungen an die Lehrkräfte klar und deutlich machen, die Lehrkräfte in die Verantwortung für eine zielgerichtete Qualitätsentwicklung der ganzen Schule nehmen und den Lehrpersonen erfolgreich ein Gefühl gemeinsamer Verantwortung für die Gestaltung und die Ergebnisse der Schule vermitteln kann.

Innovationsförderliche Bedingungen als vermittelnde Variablen

Für die Operationalisierung von innovationsförderlichen Bedingungen wird die Architektur der Schule als lernenden Organisation nach Holtappels (2014) herangezogen, die als sogenannte Mediatorvariablen den Effekt des Schulleitungshandelns in den eigenen Analysen vermitteln. In drei Modellen werden vermittelnde Effekte ausgewählter innovationsförderlicher Merkmale auf (1) motivationaler, (2) struktureller und (3) prozessualer Ebene untersucht.

Merkmale für innovationsförderliche motivationale Bedingungen werden in diesem Beitrag über die Innovationsbereitschaft und Lehrkräfte-Commitment gegenüber Innovationen analysiert. Die Skala *Innovationsbereitschaft des Kollegiums* umfasst acht Items, die z. B. die generelle Aufgeschlossenheit gegenüber neuen pädagogischen Ansätzen und das Engagement um wirkliche Erneuerungen und Entwicklungen der Schule abfragen. Mit der Skala *Lehrkräfte-Commitment gegenüber projektbezogener Schulentwicklungsarbeit* wird anhand von vier Items operationalisiert, inwiefern sich die Lehrkräfte verantwortlich für die Entwicklung der Schule fühlen und sich daran beteiligen sowie inwiefern sie sich für Schulentwicklungsmaßnahmen im Potenziale-Projekt mitverantwortlich fühlen und sich mit den Zielen dieser identifizieren.

Merkmale für innovationsförderliche strukturelle Bedingungen werden anhand professioneller Lerngemeinschaften, die sich auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler fokussieren sowie Schulnetzwerkarbeit erfasst. Die Skala *Teamarbeit mit Fokus auf Schüler*innenlernen* erfasst anhand von sechs Items, inwieweit im Team z. B. über Lernprobleme und -bedürfnisse einzelner Schülerinnen und Schüler gesprochen wird. Der Index *Zufriedenheit mit der Unterstützung durch die Schulnetzwerkarbeit* enthält zwei Items zur Zufriedenheit mit der Netzwerkarbeit im Rahmen des Potenziale-Projekts.

Merkmale für innovationsförderliche prozessuale Bedingungen werden über Schulentwicklungsaktivitäten und die Nutzung von Daten analysiert. Die Skala *Schulentwicklungsaktivitäten* operationalisiert über sieben Items die Intensität von schulentwicklungsbezogenen Aktivitäten der letzten zwei Jahre wie etwa Schul- und Unterrichtsbesuche in anderen Schulen oder Erstellung von Konzepten. Mit der Skala *Beurteilung des Nutzens der Datenrückmeldung an die Schulen* wird über sieben Items erfragt, inwiefern die individuellen Schulrückmeldungen im Projekt mit den Ergebnissen der Ausgangserhebung (2014/15) für die Schulentwicklungsarbeit an der Schule wahrgenommen wurde, z. B. hinsichtlich der Zielklärung oder Entscheidungsfindungen im Prozess der Schulentwicklung an den Projektschulen.

Aufbau von Schulentwicklungskapazität als Zielvariable

Die Etablierung einer Kapazität für Entwicklungen stellt ein wichtiges Outputkriterium des Projekts dar, da ein Ziel des Potenziale-Projekts darin bestand,

dass die Projektschulen mit ihren spezifischen Herausforderungen Fähigkeiten entwickeln, die ihnen Problemlösungen erleichtern und die sie in der Implementation zukünftiger Innovationsprozesse unterstützen (vgl. Holtappels & Brücher in diesem Band). Die Skala *Aufbau von Schulentwicklungskapazität durch das Projekt* wird in diesem Beitrag anhand von zehn Items operationalisiert, die unter anderem Fragen beinhalten zu veränderten Arbeitsroutinen in der Schule und Planungsgrundlagen für systematische Entwicklungen künftiger Schulgestaltungen durch das Projekt.

Der Sozialindex wird in dieser Arbeit zum einen dazu verwendet, mögliche Unterschiede im Schulleitungshandeln nach der Schülerkomposition der Schulen zu ermitteln. Zum anderen wird dieser als Kovariate in den berechneten Modellen kontrolliert. Der Sozialindex setzt sich aus den Angaben der Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Eltern zum ersten Messzeitpunkt zusammen und umfasst Items zu sozioökonomischen und -kulturellen Merkmalen der Schülerschaft (vgl. Drucks & Webs in diesem Band).

3.2.1 Auswertungsmethoden und Analysestrategien

Mit der Software *IBM SPSS Statistics 26* wurden Deskriptiva, Korrelationen und Mittelwertunterschiede (t-Tests) durchgeführt, die Tendenzen der Einschätzungen des Schulleitungshandeln an Schulen in herausfordernden Lagen aus Sicht der Lehrkräfte widerspiegeln.

Effekte des Schulleitungshandeln auf den Aufbau einer Schulentwicklungskapazität werden über Strukturgleichungsmodelle mit der Software *Mplus* Version 7 analysiert.² Da die Fragestellung sich auf direkte und indirekte Wirkweisen des Schulleitungshandeln bezieht, werden vier verschiedene Modelle spezifiziert. Neben den direkten Effekten werden daher auch die indirekten Effekte des Schulleitungshandeln, die über die ausgewählten Mediatorvariablen vermittelt werden sowie die totalen Effekte als Summe aus den direkten und indirekten Effekten (Geiser, 2011) betrachtet. Der indirekte Effekt setzt sich dabei aus den spezifischen indirekten Effekten der betrachteten Mediatoren zusammen, wenn mehr als eine vermittelnde Variable in einem Modell spezifiziert wird (ebd.). Die Nutzung von Strukturgleichungsmodellen mit latenten Variablen ermöglichen die Messfehlerbereinigung sowie die Beurteilung der Modellgüte, indem sogenannte Fit-Werte Aufschluss darüber geben können,

2 Der komplexen und hierarchischen Struktur der Daten (auf Schulebene) wurde dabei durch Anwendung des *type=complex*-Befehls sowie eines robusten Maximum-Likelihood-Schätzers Rechnung getragen (Muthen & Muthen, 2012).

inwiefern das theoretische, spezifizierte Modell mit den beobachteten, erhobenen Daten zusammen passt (ebd.).³

4 Forschungsergebnisse

Im Folgenden werden zunächst die deskriptiven Statistiken, Korrelationen und Mittelwertunterschiede dargelegt, bevor die Ergebnisse der Strukturgleichungsmodelle vorgestellt werden.

4.1 Deskriptiva, Korrelationen und Mittelwertunterschiede

In diesem Kapitel werden zunächst die deskriptiven Befunde der relevanten Merkmale, die Zusammenhänge zwischen diesen Faktoren sowie Differenzen im Schulleitungshandeln nach Schüler*innenkomposition in den Schulen beschrieben.

4.1.1 Deskriptivstatistische Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden die deskriptiven Ergebnisse zu Leadership for Learning, den ausgewählten innovationsförderlichen Bedingungen sowie dem Aufbau von Schulentwicklungskapazität betrachtet.⁴

Leadership for Learning

Für die Prinzipien von Leadership for Learning zeigt sich, dass es in der Wahrnehmung der Lehrkräfte auf die Schulleitungen im Vergleich zu den anderen Prinzipien am ehesten zutrifft, ein geteiltes Verantwortungsbewusstsein zu den Zielen der Schulgestaltung und -entwicklung im Kollegium vermitteln und ihre oder seine Erwartungen an das Kollegium deutlich machen zu können (*Shared Accountability: M=2,94*). Auch geben die Lehrkräfte an, dass es tendenziell eher

3 Fit-Werte, die in dieser Arbeit für die Beurteilung der Modellgüte herangezogen werden, sind der *Root-Mean-Square-Error-of-Approximation* (RMSEA), der *Standardized-Root-Mean-Square-Residual* (SRMR), der *Comparative Fit Index* (CFI) und der *Tucker-Lewis-Index* (TLI). Für den CFI und TLI gelten Werte über 0.90 als akzeptabel, für den RMSEA sind Werte unter 0.08 und für den SRMR Werte unter 0.10 annehmbar (Weiber & Mülhauß, 2014).

4 Für die Interpretation von Mittelwerten können die Erwartungswerte bzw. theoretischen Mittelwerte herangezogen werden, die sich aus dem Antwortformat ergeben. Für Skalen mit einem vierstufigen Antwortformat ergibt sich ein theoretischer Mittelwert von 2,5. Werte über 2,5 können als im Durchschnitt (eher) zutreffend oder zustimmend interpretiert werden, Werte unter 2,5 können als im Durchschnitt (eher) nicht zutreffend oder zustimmend interpretiert werden.

zutreffend ist, dass die Schulleitungen das Lehrpersonal an Entscheidungsprozessen beteiligt und Leitungs- und Steuerungsaufgaben überträgt (*Shared Leadership*: $M=2,88$) sowie sich Zeit für Gespräche mit den Lehrenden und Lernenden nimmt und in den Dialog über die Ziele und Visionen der Schule mit den Lehrkräften und Personen außerhalb der Schule tritt (*Dialogue about Learning*: $M=2,86$). Es trifft den Angaben der Lehrkräfte zufolge im Mittel ebenfalls eher zu, dass die Schulleitung das Lehrpersonal in der Weiterentwicklung und in Lernprozessen unterstützt und die Lehrkräfte zur Entwicklung innovativer Ideen ermutigt (*Conditions for Learning*: $M=2,65$). Am geringsten im Vergleich zu den anderen Schulleitungskompetenzen und tendenziell eher weniger scheinen die Schulleitungen unter anderem über qualitätvollen Unterricht mit dem Kollegium zu sprechen und zu diskutieren sowie Anregungen für Verbesserungen des Unterrichts zu vermitteln (*Focus on Learning*: $M=2,17$).

Innovationsförderliche Bedingungen lernender Schulen

Die anhand der Architektur lernender Schulen ausgewählten innovationsförderlichen Merkmale werden von den befragten Lehrkräften folgendermaßen tendenziell eingeschätzt: Für die ausgewählten innovationsförderlichen motivationalen Bedingungen trifft es den Lehrkräften zufolge tendenziell eher zu, dass das Kollegium Innovationen gegenüber aufgeschlossen ist (*Innovationsbereitschaft des Kollegiums*: $M=2,65$) und sich die Lehrkräfte mit der Schulentwicklungsarbeit im Rahmen des Projektes identifizieren und mitverantwortlich fühlen (*Lehrkräfte-Commitment gegenüber projektbezogener Schulentwicklungsarbeit*: $M=2,56$). Für die ausgewählten Merkmale innovationsförderlicher struktureller Bedingungen trifft es im Mittel eher zu, dass sich die Lehrkräfte in institutionalisierten Teams auf die Förderung der Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler fokussieren (*Teamarbeit mit Fokus auf Schüler*innenlernen*: $M=2,71$). Auch zeigen sich die befragten Lehrkräfte mehrheitlich zufrieden mit der Arbeit in den Netzwerken innerhalb des Projekts (*Zufriedenheit mit der Unterstützung durch die Schulnetzwerkarbeit*: $M=2,70$). Bezüglich der ausgewählten Merkmale innovationsförderlicher prozessualer Bedingungen zeigt sich, dass die Lehrkräfte tendenziell öfter unter anderem an Fortbildungen teilnehmen, kooperativ Konzepte erarbeiten und Elternarbeit praktizieren (*Schulentwicklungsaktivitäten*: $M=2,58$). Hingegen wird der wahrgenommene Nutzen der individuellen Ergebnismeldungen an die Projektschulen für die eigene Schulentwicklungsarbeit im Mittel eher geringer eingeschätzt (*Beurteilung des Nutzens der Datenrückmeldung an die Schulen*: $M=2,33$).

Etablierung von Schulentwicklungskapazität

Ähnliches gilt auch für die Etablierung von Schulentwicklungskapazität. Den Lehrkräften zufolge trifft es tendenziell eher nicht zu, dass sich durch das Pro-

jekt die Arbeitsroutinen oder Organisation der Schule wirksam verändert hat oder die Ziele der Schule geschärft wurden (*Aufbau von Schulentwicklungskapazität durch das Projekt: M=2,32*).

Die generelle Innovationsbereitschaft des Kollegiums ($SD=0,48$), Teamarbeit mit Fokus auf Schüler*innenlernen ($SD=0,59$) und Intensität von Schulentwicklungsaktivitäten schätzen die Lehrkräfte in ähnlichem Umfang ein. Hingegen gehen die Einschätzungen der Lehrkräfte in den projektbezogenen Fragen zum Lehrkräfte-Commitment ($SD=0,81$), zum wahrgenommenen Nutzen und der Zufriedenheit mit der Netzwerkarbeit ($SD=0,96$) und zur Datenrückmeldungen ($SD=0,76$) sowie zur Etablierung von Schulentwicklungskapazität ($SD=0,77$) im Vergleich zu den anderen Variablen innovationsförderlicher Merkmale weiter auseinander. Ähnliches trifft auch auf die fünf Schulleitungsprinzipien zu (SD zwischen 0,69 und 0,79).

Im abschließenden Kapitel wird auf die deskriptiven Befunde in der Zusammenschau der weiteren Ergebnisse eingegangen. Im Folgenden werden zunächst die Zusammenhänge zwischen den fünf Prinzipien des Leadership for Learning und den ausgewählten innovationsförderlichen Bedingungen lernender Schulen sowie der Schulentwicklungskapazität betrachtet.

4.1.2 Zusammenhänge zwischen den ausgewählten Merkmalen

Die fünf Prinzipien des Leadership for Learning stehen in einem mittleren bis starken positiven Zusammenhang zueinander.⁵ Je höher die befragten Lehrkräfte im Mittel die Ausprägung eines dieser Prinzipien einschätzen, desto höher schätzen sie ebenfalls die anderen vier Prinzipien ein oder auch anders herum, je geringer sie die einzelnen Prinzipien an ihrer Schulleitung wahrnehmen, desto geringer fallen die Ausprägungen in den anderen Prinzipien des Leadership for Learning aus. Am höchsten korrelieren die Prinzipien Schaffung von Lernbedingungen und Dialog über Lernbedingungen ($r=.753$). Der niedrigste Zusammenhang innerhalb der fünf Prinzipien zeigt sich zwischen der Beteiligung an Führungs- und Steuerungsaufgaben und dem Fokussieren auf das Lernen ($r=.529$).

In Tabelle 1 sind die bivariaten Korrelationen der fünf Prinzipien von Leadership for Learning mit den ausgewählten innovationsförderlichen Bedingungen sowie dem Aufbau von Schulentwicklungskapazität abgetragen. Für die Zusammenhänge zwischen den fünf Schulleitungsprinzipien und den innovationsförderlichen Bedingungen lassen sich hinsichtlich der Einteilung in motivationale, strukturelle sowie prozessuale Merkmale keine spezifischen Muster

5 Einstufung von Korrelationskoeffizienten nach Sedlmeier und Renkewitz (2008): $r = 0$: kein Zusammenhang; $0,0 < |r| \leq 0,2$: geringe Korrelation; $0,2 < |r| \leq 0,6$: mittlere Korrelation; $0,6 < |r| < 1,0$: starke Korrelation; $|r| = 1$: perfekte Korrelation.

erkennen. Für die Innovationsbereitschaft des Kollegiums sowie die Intensität von Schulentwicklungsaktivitäten zeigen sich die stärksten Zusammenhänge mit dem Prinzip der Schaffung von Lernbedingungen. Das Lehrkräfte-Commitment gegenüber der projektbezogenen Schulentwicklungsarbeit und die Zufriedenheit und der Nutzen der Netzwerkarbeit für die Schulentwicklung korrelieren am höchsten mit dem Prinzip des Dialogs über Lernbedingungen durch die Schulleitung. Die Teamarbeit mit dem Fokus auf das Schüler*innenlernen und der Nutzen der Datenrückmeldungen im Projekt weisen die stärksten Beziehungen zu dem Prinzip Fokus auf das Lernen durch die Schulleitung auf.

Auch der Aufbau von Schulentwicklungskapazität korreliert am höchsten mit dem Prinzip Fokus auf das Lernen, am niedrigsten mit der Etablierung eines gemeinsamen Verantwortungsbewusstseins.

Tab. 1: Korrelationen zwischen Schulleitungshandeln, innovationsförderliche Bedingungen und Schulentwicklungskapazität

	Leadership for Learning				
	Focus on Learning	Dialogue about Learning	Conditions for Learning	Shared Leadership	Shared Accountability
Innovationsbereitschaft des Kollegiums	.405***	.435***	.508***	.388***	.506***
Lehrkräfte-Commitment gegenüber projektbezog. Schulentwicklungsarbeit	.320***	.336***	.288***	.278***	.236***
Teamarbeit mit Fokus auf Schüler*innenlernen	.341***	.305***	.318***	.242***	.284***
Zufriedenheit mit der Unterstützung durch die Schulnetzwerkarbeit	.305***	.313***	.283***	.261***	.275***
Schulentwicklungsaktivitäten	.369***	.388***	.411***	.349***	.364***
Beurteilung des Nutzens der Datenrückmeldung an die Schulen	.414***	.357***	.328***	.335***	.249***
Aufbau von Schulentwicklungskapazität durch das Projekt	.447***	.420***	.401***	.381***	.311***

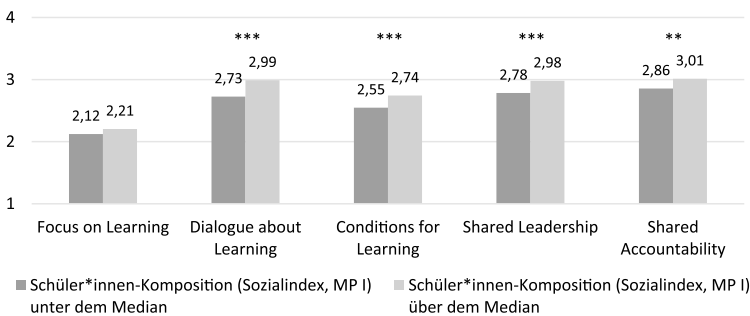
Anmerkungen: Korrelationen; Signifikanz-Niveaus: $p < .05 = *$; $p < .01 = **$; $p < .001 = ***$; Quelle: Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“, Lehrkräftebefragung 2018.

Die Korrelationen liefern erste Hinweise darauf, wie die ausgewählten Merkmale zueinander in Beziehung stehen. In welchem Zusammenhang die Schüler*innenkomposition mit den Schulleitungsprinzipien an den Projektschulen stehen, wird im nächsten Abschnitt betrachtet.

4.1.3 Mittelwertunterschiede in den fünf Prinzipien von Leadership for Learning differenziert nach der Schüler*innenkomposition

Wie weiter oben dargelegt, zeigt sich in der bisherigen Forschung, dass das Schulleitungshandeln zwischen Schulen, die in einem herausfordernden Umfeld arbeiten und Schulen, die unter weniger herausfordernden externen Bedingungen arbeiten, Unterschiede aufweist. Wenn die vorhandene Schulstichprobe mit 32 Schulen anhand des durchschnittlichen Sozialindex ihrer Schülerschaft in zwei Gruppen geteilt wird – Schulen mit einer eher privilegierteren und einer eher deprivilegierteren Schülerschaft – zeigen sich ebenfalls signifikante Unterschiede im Hinblick auf die fünf Prinzipien von Leadership for Learning. Mittelwertvergleiche zeigen dabei auf, dass sich die Werte der Prinzipien Dialog über Lernbedingungen, Schaffung von Lernbedingungen, Beteiligung an Führungsaufgaben und Etablierung eines gemeinsamen Verantwortungsbewusstseins signifikant zwischen den zwei Gruppen unterscheiden (vgl. Abbildung 3). Das bedeutet, dass in den Projektschulen, in denen die Schülerinnen und Schüler im Vergleich über ein geringeres sozioökonomisches Kapital im Elternhaus verfügen, die Lehrkräfte geringere Kompetenzen bzw. Ausprägungen in diesen Prinzipien von Leadership for Learning an ihren Schulleitungen wahrnehmen. Für das Prinzip Fokussierung auf das Lernen zeigt sich zwar ebenfalls für die Schulgruppe mit einem geringeren durchschnittlichen Sozialindex ein niedrigerer Mittelwert, der jedoch statistisch nicht bedeutsam ist. Die größte Differenz zwischen den Projektschulen mit einer eher deprivilegierteren und eher privilegierteren Schülerschaft liegt im Dialog über Lernbedingungen der Schulleitung.

Abb. 3: Leadership for Learning differenziert nach Schüler*innenkomposition der Projektschulen



Anmerkungen: Mittelwertunterschiede. Signifikanz-Niveaus: $p < .05 = *$; $p < .01 = **$; $p < .001 = ***$;
Quelle: Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“, Lehrkräftebefragung 2018.

Die Befunde der Deskriptiva, Korrelationen und Unterschiede im Schulleitungshandeln nach der Schüler*innenkomposition werden im abschließenden Kapitel erneut aufgegriffen und im Hinblick auf die multivariaten Ergebnisse des folgenden Kapitels diskutiert.

4.2 Die Bedeutung von Leadership for Learning für den Aufbau von Entwicklungskapazitäten in Schulen

Im Weiteren wird der Einfluss von Leadership for Learning auf die Etablierung einer Schulentwicklungskapazität durch das Potenziale-Projekt in den Blick genommen. Anhand eines ersten Strukturgleichungsmodells wird zunächst der direkte Effekt der fünf Prinzipien von Leadership for Learning betrachtet. Anschließend wird dieses Modell um ausgewählte Merkmale innovationsförderlicher Bedingungen der Architektur von Schule als lernende Organisation ergänzt. Dadurch können in drei weiteren Modellen die indirekten Effekte der fünf Prinzipien von Leadership for Learning vermittelt über innovationsförderliche (1) motivationale, (2) strukturelle und (3) prozessuale Bedingungen betrachtet werden. So können die Wirkzusammenhänge der ausgewählten Merkmale geschätzt und die theoretisch angenommenen Modelle auf die Passung mit den erhobenen Daten der Lehrkräftestichprobe anhand von Modellgütemaßen geprüft werden.⁶

4.2.1 Direkte Effekte von Leadership for Learning

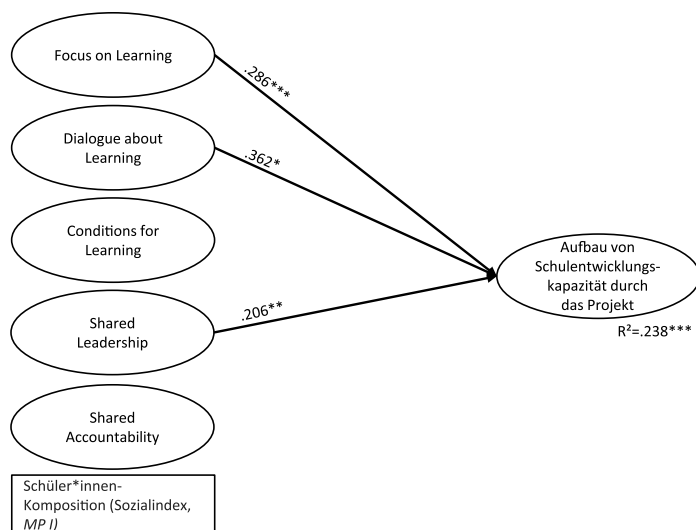
Zunächst werden die direkten Effekte der fünf Prinzipien von Leadership for Learning auf die Fähigkeiten für zukünftige Schulentwicklungsmaßnahmen betrachtet.

Wie Abbildung 4 zu entnehmen ist, weisen die Prinzipien Fokussierung auf das Lernen, Führung von Dialogen und Beteiligung an Führungsaufgaben signifikant positive Werte auf die Etablierung einer Schulentwicklungskapazität durch das Potenziale-Projekt auf. Schulleitungen, die vielfältig die Verbesserung von Unterricht in der Schule thematisieren, die sich Zeit für Gespräche nehmen, innerhalb und außerhalb der Schule über die schulischen Ziele und Leitbilder reden sowie ihr Kollegium an Führungsaufgaben und -entscheidungen beteiligen, können demzufolge die Festigung von Schulentwicklungsstrukturen im Kontext von Projektarbeit begünstigen.

6 Die Fit-Werte zur Beurteilung der Modellgüte sind in den Anmerkungen zu den jeweiligen Modellen zu finden. Gemessen an den üblicherweise in der Literatur verwendeten Schwellenwerten (CFI und TLI ≥ 0.90 ; RMSEA ≤ 0.08 ; SRMR ≤ 0.10) (Weiber & Mühlhaus, 2014) deuten die Fit-Indices aller vier Modelle darauf hin, dass die spezifizierten, theoretischen Modelle gut auf die beobachteten Daten passen.

Keine (statistische) Bedeutsamkeit scheinen dabei die Schaffung von Lernbedingungen für das Lehrkräftekollegium und die Etablierung eines gemeinsamen Verantwortungsbewusstseins zu spielen. Auch die Schüler*innenkomposition beeinflusst den Aufbau von Kapazitäten der Schulentwicklung im Rahmen des Potenziale-Projekts in dem Strukturgleichungsmodell nicht. Mit diesem direkten Modell können rund 24 Prozent der Varianz im Aufbau von Schulentwicklungskapazität aufgeklärt werden. Zwar bleibt damit ein hoher Anteil an unaufgeklärter Varianz bestehen, jedoch wird in diesem Modell ausschließlich der Qualitätsfaktor Schulleitungshandeln (sowie der Sozialindex als Kovariate) als erklärende Variablen herangezogen.

Abb. 4: Direkter Einfluss von Leadership for Learning auf den Aufbau von Schulentwicklungskapazität



Anmerkungen: Standardisierte Koeffizienten; Modellfitwerte: $\chi^2/df=1095.655^{***}/419$; RMSEA=.041; CFI=.956; TLI=.951; SRMR=.049; N=960; Signifikanz-Niveaus: $p < .05 = *$; $p < .01 = **$; $p < .001 = ***$; Quelle: Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“, Lehrkräftebefragung 2018.

Inwiefern diese direkten Effekte von Leadership for Learning über ausgewählte innovationsförderliche motivationale, strukturelle und prozessuale Bedingungen vermittelt werden, wird in den folgenden Modellen betrachtet.

4.2.2 Indirekte Effekte von Leadership for Learning

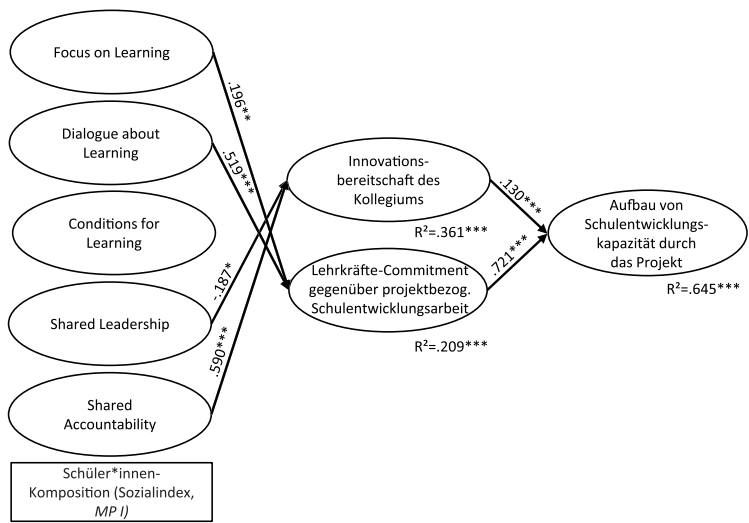
In Anlehnung an die Architektur lernender Schulen nach Holtappels (2014) wurden für die Analysen von indirekten Wirkweisen von Leadership for Learning auf den Aufbau von Schulentwicklungskapazität jeweils zwei Merkmale ausgewählt, die in drei Modellen analysiert werden.

- Als *innovationsförderliche motivationale Bedingungen* wurden die Innovationsbereitschaft sowie das Lehrkräfte-Commitment gegenüber der projektbezogenen Schulentwicklungsarbeit ausgewählt.
- Als *innovationsförderliche strukturelle Bedingungen* wurden die Teamarbeit mit Fokus auf das Schüler*innenlernen sowie die Zufriedenheit mit der Netzwerkarbeit im Projekt ausgewählt.
- Als *innovationsförderliche prozessuale Bedingungen* wurden die Intensität von Schulentwicklungsaktivitäten sowie der Nutzen der Datenrückmeldungen im Projekt ausgewählt.

Indirekte Effekte von Leadership for Learning vermittelt über innovationsförderliche motivationale Bedingungen

Als innovationsförderliche motivationale Bedingungen wurden die Innovationsbereitschaft sowie das Lehrkräfte-Commitment gegenüber der projektbezogenen Schulentwicklungsarbeit ausgewählt. In Abbildung 5 ist das Strukturgleichungsmodell dargestellt, welches motivationale Voraussetzungen in Form der Innovationsbereitschaft im Kollegium sowie das Lehrkräfte-Commitment gegenüber der projektbezogenen Schulentwicklungsarbeit als vermittelnde Merkmale zwischen den Schulleitungsprinzipien und dem Aufbau von Schulentwicklungskapazität betrachtet. Während sich die Fokussierung auf das Lernen und die Führung von Dialogen über Lernbedingungen durch die Schulleitung als positiv auf das Lehrkräfte-Commitment gegenüber der projektbezogenen Schulentwicklungsarbeit zeigen, kann die Etablierung eines gemeinsamen Verantwortungsbewusstseins die Innovationsbereitschaft des Kollegiums begünstigen. Hingegen zeigt sich für die Beteiligung an Führungsaufgaben ein negativer Effekt auf die Innovationsbereitschaft. Die Innovationsbereitschaft des Kollegiums sowie in hohem Maße das Lehrkräfte-Commitment gegenüber der projektbezogenen Schulentwicklungsarbeit haben einen positiven Einfluss auf den Aufbau von Schulentwicklungskapazität.

Abb. 5: Einfluss von Leadership for Learning auf den Aufbau von Schulentwicklungs-kapazität vermittelt über innovationsförderliche motivationale Bedingungen



Anmerkungen: Standardisierte Koeffizienten; Modellfitwerte: $\chi^2/df=2331.992^{***}/831$; RMSEA=0.043; CFI=0.927; TLI=0.921; SRMR=0.061; N=968; Signifikanz-Niveaus: $p < .05 = *$; $p < .01 = **$; $p < .001 = ***$; Quelle: Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“, Lehrkräftebefragung 2018.

In Tabelle 2 sind die direkten, indirekten sowie die totalen Effekte des Modells abgetragen. Dabei zeigt sich, dass die Prinzipien Fokussierung auf das Lernen, Dialog über Lernbedingungen und Beteiligung an Führungsaufgaben durch die Schulleitung signifikante totale Effekte aufweisen, wobei die zwei erstgenannten Prinzipien zu einem bedeutsamen Teil auf die indirekten Effekte, also die Mediationseffekte über die motivationalen Variablen zurückzuführen sind. Die indirekten Effekte von Fokussierung auf das Lernen und Dialog über Lernprozesse können dabei nahezu vollständig auf die Vermittlung über das Lehrkräfte-Commitment gegenüber der projektbezogenen Schulentwicklungsarbeit zurückgeführt werden. Zwar zeigt sich in diesem Modell ein totaler Effekt der Beteiligung an Führungsaufgaben für den Aufbau von Schulentwicklungskapazität, jedoch erweisen sich weder die direkten, indirekten als auch die spezifischen indirekten Pfade als signifikant. Für die Etablierung eines gemeinsamen Verantwortungsbewusstseins zeigt sich ein sehr geringer spezifischer indirekter Effekt über die Innovationsbereitschaft des Kollegiums.⁷

7 Signifikante spezifisch indirekte Effekte auf den Aufbau von Schulentwicklungskapazität: Focus on Learning mediert über das Lehrkräfte-Commitment gegenüber der projektbezogenen Schulentwicklungsarbeit = .142***; Dialogue about Learning mediert über das Lehrkräfte-Commitment gegenüber der projektbezogenen Schulentwicklungsarbeit = .374***; Shared Accountability mediert über die Innovationsbereitschaft des Kollegiums = .077***.

Tab. 2: Direkte, indirekte und totale Effekte der Leadership-for-Learning-Prinzipien auf den Aufbau von Schulentwicklungskapazität mediert über innovationsförderliche motivationale Bedingungen

	Direkte Effekte	Indirekte Effekte	Totale Effekte
Focus on Learning	.078	.148***	.226**
Dialogue about Learning	.108	.357***	.466**
Conditions for Learning	-.058	-.058	-.115
Shared Leadership	.092	.086	.178*
Shared Accountability	-.133	-.126	-.259

Anmerkungen: Standardisierte Koeffizienten; Modellfitwerte: Chi²/df=2331.992***/831; RMSEA=0.043; CFI= 0.927; TLI=0.921; SRMR=0.061; N=968; Signifikanz-Niveaus: p <.05 = *; p <.01 = **; p <.001 = ***; Quelle: Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“, Lehrkräftebefragung 2018.

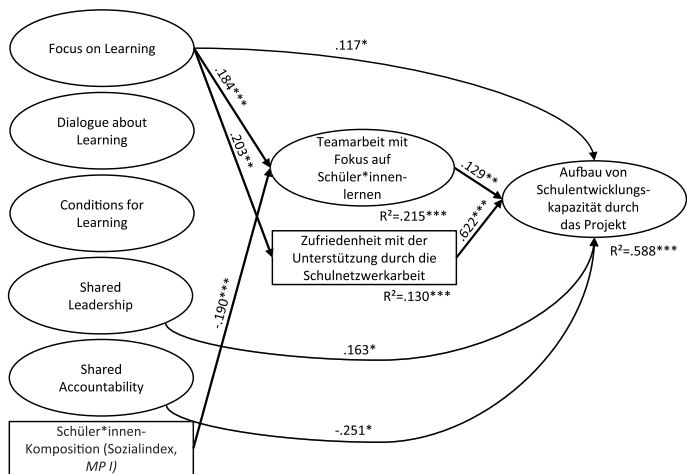
Aus diesen Ergebnissen kann daher festgehalten werden, dass der Einfluss der Prinzipien Fokussierung auf das Lernen und Dialog über Lernbedingungen auf den Aufbau von Schulentwicklungskapazität in einem hohen Maß über den Effekt auf das Lehrkräfte-Commitment vermittelt wird.

Indirekte Effekte von Leadership for Learning vermittelt über innovationsförderliche strukturelle Bedingungen

Als innovationsförderliche strukturelle Bedingungen werden die Teamarbeit mit Fokus auf das Schüler*innenlernen sowie die Zufriedenheit und der Nutzen mit der Netzwerkarbeit im Projekt ausgewählt, die als relevante Einflussfaktoren in der Architektur der Schule als lernende Organisation angesehen werden können. In Abbildung 6 ist das Strukturgleichungsmodell dargestellt, in welchem die vermittelnde Wirkung der ausgewählten strukturellen Bedingungen der Prinzipien von Leadership for Learning auf den Aufbau von Schulentwicklungskapazität betrachtet werden.

Für das Strukturgleichungsmodell mit strukturellen Merkmalen als Mediatoren zeigt sich dabei, im Vergleich zum Modell mit den innovationsförderlichen motivationalen Bedingungen, ein anderes Muster. Hier zeigen die Fokussierung auf das Lernen und die Beteiligung an Führungsaufgaben positive direkte Effekte auf den Aufbau von Schulentwicklungskapazität, das Prinzip Etablierung eines gemeinsamen Verantwortungsbewusstseins erweist sich jedoch als signifikant negativer direkter Einfluss. Auf die innovationsförderlichen strukturellen Bedingungen in Form der Teamarbeit mit Fokus auf Schüler*innenlernen sowie Zufriedenheit und Nutzen mit der Netzwerkarbeit im Projekt hat lediglich das Prinzip Fokussierung auf das Lernen einen positiven Einfluss. Teamarbeit mit Fokus auf Schüler*innenlernen und insbesondere Zufriedenheit und Nutzen mit der Netzwerkarbeit im Projekt haben einen positiven Einfluss auf den Aufbau von Schulentwicklungskapazität.

Abb. 6: Einfluss von Leadership for Learning auf den Aufbau von Schulentwicklungs-kapazität vermittelt über innovationsförderliche strukturelle Bedingungen



Anmerkungen: Standardisierte Koeffizienten; Modellfitwerte: $\chi^2/df=1493.755^{***}/637$; RMSEA=.037; CFI=.951; TLI=.946; SRMR=.049; N=969; Signifikanz-Niveaus: $p < .05 = *$; $p < .01 = **$; $p < .001 = ***$; Quelle: Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“, Lehrkräftebefragung 2018.

Da lediglich das Prinzip Fokussierung auf das Lernen einen Einfluss auf die zwei innovationsförderlichen strukturellen Merkmale ausübt, zeigen sich auch nur für dieses Prinzip indirekte Effekte (vgl. Tabelle 3), die stärker auf den spezifischen indirekten Effekt über die Zufriedenheit und den Nutzen der Netzwerkarbeit im Projekt zurückgehen als auf die Teamarbeit mit dem Fokus auf das Schüler*innenlernen.⁸

Tab. 3: Direkte, indirekte und totale Effekte der Leadership-for-Learning-Prinzipien auf den Aufbau von Schulentwicklungskapazität mediiert über innovationsförderliche strukturelle Bedingungen

	Direkte Effekte	Indirekte Effekte	Totale Effekte
Focus on Learning	.117*	.150**	.267***
Dialogue about Learning	.153	.242	.395*
Conditions for Learning	.061	-.178	-.117
Shared Leadership	.163*	.033	.196*
Shared Accountability	-.251*	.045	-.207

Anmerkungen: Standardisierte Koeffizienten; Modellfitwerte: $\chi^2/df=1493.755^{***}/637$; RMSEA=.037; CFI=.951; TLI=.946; SRMR=.049; N=969; Signifikanz-Niveaus: $p < .05 = *$; $p < .01 = **$; $p < .001 = ***$; Quelle: Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“, Lehrkräftebefragung 2018.

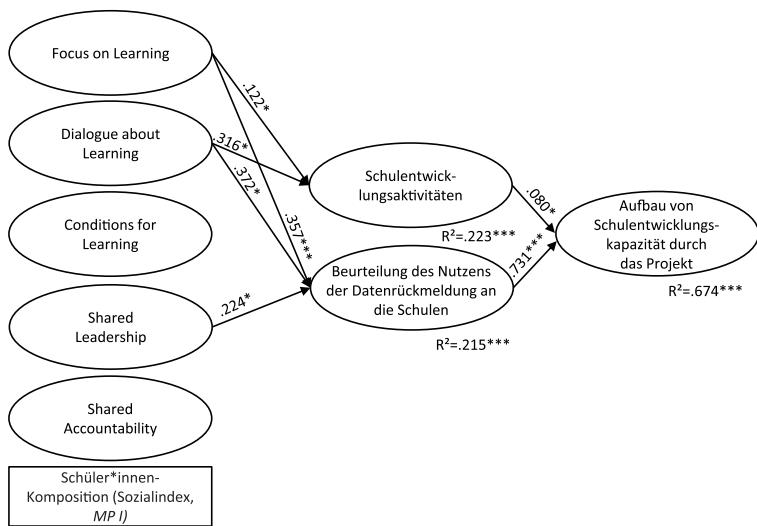
8 Signifikante spezifisch indirekte Effekte auf den Aufbau von Schulentwicklungskapazität: Focus on Learning mediiert über die Zufriedenheit und den Nutzen der Netzwerkarbeit im Projekt = .126**; Focus on Learning mediiert über die Teamarbeit mit dem Fokus auf das Schüler*innenlernen = .024**.

Die ausgewählten strukturellen Merkmale vermitteln daher nur im geringen Umfang Effekte des Schulleitungshandelns und das auch nur für das Prinzip der Fokussierung auf das Lernen durch die Schulleitung.

Indirekte Effekte von Leadership for Learning vermittelt über innovationsförderliche prozessuale Bedingungen

Für innovationsförderliche prozessuale Bedingungen werden auf Basis der Architektur der Schule als lernende Organisation die Einflussfaktoren der Intensität von Schulentwicklungsaktivitäten sowie der Nutzen der Datenrückmeldung im Projekt ausgewählt. Die Leadership for Learning Prinzipien Fokussierung auf das Lernen und Dialog über Lernbedingungen beeinflussen beide jeweils die ausgewählten innovationsförderlichen prozessualen Bedingungen der Schulentwicklungsaktivitäten und Nutzen der Datenrückmeldungen im Projekt (vgl. Abbildung 7). Darüber hinaus begünstigt die Beteiligung an Führungsaufgaben durch die Schulleitung den Nutzen der Datenrückmeldungen im Projekt. Während die Intensität von Schulentwicklungsaktivitäten in diesem Modell einen geringen positiven Einfluss auf den Aufbau von Schulentwicklungskapazität aufweist, zeigt sich der Effekt des wahrgenommenen Nutzens der Datenrückmeldungen als besonders hoch. Der wahrgenommene Nutzen stellt in diesem Modell den stärkeren Prädiktor dar.

Abb. 7: Einfluss von Leadership for Learning auf den Aufbau von Schulentwicklungskapazität vermittelt über innovationsförderliche prozessuale Bedingungen



Anmerkungen: Standardisierte Koeffizienten; Modellfitwerte: $\chi^2/df=1992.833^{***}/873$; RMSEA=.036; CFI=.942; TLI=.937; SRMR=.055; N=967; Signifikanz-Niveaus: $p < .05 = *$; $p < .01 = **$; $p < .001 = ***$;
Quelle: Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“, Lehrkräftebefragung 2018.

In Tabelle 4 wird ersichtlich, dass die totalen Effekte der Fokussierung auf das Lernen, der Dialog über Lernbedingungen und die Beteiligung an Führungsaufgaben auf den Aufbau von Schulentwicklungskapazität zu einem Großteil auf die indirekten Effekte zurückgehen. Die indirekten Effekte lassen sich überwiegend auf den Nutzen der Datenrückmeldungen im Projekt zurückführen⁹, die spezifischen indirekten Effekte über die Schulentwicklungsaktivitäten erweisen sich als nicht signifikant.

Tab. 4: Direkte, indirekte und totale Effekte der Leadership-for-Learning-Prinzipien auf den Aufbau von Schulentwicklungskapazität mediert über innovationsförderliche prozessuale Bedingungen

	Direkte Effekte	Indirekte Effekte	Totale Effekte
Focus on Learning	.031	.271***	.301***
Dialogue about Learning	.079	.297*	.377*
Conditions for Learning	.071	-.187	-.116
Shared Leadership	.027	.169*	.195*
Shared Accountability	-.053	-.158	-.211

Anmerkungen: Standardisierte Koeffizienten; Modellfitwerte: $\chi^2/df=1992.833^{***}/873$; RMSEA=.036; CFI=.942; TLI=.937; SRMR=.055; N=967; Signifikanz-Niveaus: $p < .05 = *$; $p < .01 = **$; $p < .001 = ***$; Quelle: Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“, Lehrkräftebefragung 2018.

5 Diskussion der Ergebnisse und Fazit

Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Nachdem im Beitrag zur Entwicklung der Schulqualität und des Aufbaus von Schulentwicklungskapazität bereits nachgewiesen wurde, dass ein auf Unterricht und Lernen fokussiertes Schulleitungshandeln einen bedeutenden Beitrag zur Etablierung von Kapazitäten zur Entwicklung und Veränderung der Schulen leistet (vgl. Holtappels & Brücher in diesem Band), konnte dies nun in weiteren Analysen erhärtet werden. Leadership for Learning allein zeigt einen direkten Einfluss auf den Aufbau von Schulentwicklungskapazität, allerdings nur durch drei Handlungselemente: Fokussierung auf Lernen, Dialog über Lernbedingungen und die Beteiligung an Führungs- und Steuerungsaufgaben.

In Bezug auf Merkmale innovationsförderlicher motivationaler Bedingungen zeigen sich unterschiedliche Effekte des Schulleitungshandelns auf die In-

9 Signifikante spezifisch indirekte Effekte auf den Aufbau von Schulentwicklungskapazität: Focus on Learning mediert über Nutzen der Datenrückmeldungen im Projekt =.261***; Dialogue about Learning mediert über Nutzen der Datenrückmeldungen im Projekt = .272*; Shared Leadership mediert über Nutzen der Datenrückmeldungen im Projekt = .164*.

novationsbereitschaft im Kollegium und das Lehrkräfte-Commitment gegenüber der projektbezogenen Schulentwicklungsarbeit. Schulleitungen, die das Lernen und Unterrichten fokussieren und innerhalb sowie außerhalb der Schule über die Lernbedingungen der Schule sprechen, beeinflussen positiv die Identifikation der Lehrkräfte mit den Schulentwicklungsprozessen im Rahmen des Potenziale-Projekts. Das Commitment gegenüber der projektbezogenen Schulentwicklungsarbeit vermittelt dabei zu einem Großteil den Einfluss des unterrichtsbezogenen und dialogorientierten Schulleitungshandelns auf den Aufbau einer Schulentwicklungskapazität. Die generelle Bereitschaft zu Innovationen im Kollegium wird in hohem Maß von der Fähigkeit der Schulleitung beeinflusst, ein gemeinsames Verantwortungsbewusstsein im Kollegium zu schaffen, jedoch zeigt sich ein niedriger negativer Einfluss der Beteiligung an Führungsaufgaben durch die Schulleitung auf die Innovationsbereitschaft. In einer Zusammenschau zu effektivem Schulleitungshandeln an Schulen in herausfordernden Lagen diskutiert Klein (2018) verschiedene Studien, die eine verteilte Führung am Anfang von Entwicklungsbemühungen nicht unmittelbar als Gelingensbedingung beschreiben, sondern die Beteiligung an Führungs- und Steuerungsaufgaben eine Strategie zu einem späteren Zeitpunkt des Entwicklungsprozesses dieser Schulen sein kann. Hingegen erweist es sich mit Blick auf den Aufbau von Schulentwicklungskapazität durch das Projekt als förderlich, wenn die Schulleitungen die Lehrkräfte an wichtigen Leitungs- und Steuerungsaufgaben beteiligt, diese oft den Lehrkräften überträgt und das Kollegium bei Entscheidungsprozessen in wichtigen Fragen zur Schulentwicklung einbezieht.

Im Hinblick auf innovationsförderliche strukturelle Bedingungen zeigt sich, dass lediglich der Fokus der Schulleitung auf das Lernen einen Einfluss auf die Teamarbeit mit Fokus auf das Schüler*innenlernen und die Zufriedenheit und den Nutzen der Schulnetzwerke hat, die zudem relativ gering ausfallen. Dementsprechend wird auch nur dieses Schulleitungsprinzip über die strukturellen Bedingungen vermittelt. In dem Modell wird zudem der negative Effekt der Etablierung eines gemeinsamen Verantwortungsbewusstseins signifikant. Schulleitungshandeln, das darauf abzielt, Erwartungen klar und deutlich zu machen, das gesamte Kollegium in die Verantwortung für die Entwicklung der Schule zu nehmen und ein gemeinsames Verantwortungsgefühl für die Ergebnisse der Schule zu schaffen, scheint sich in diesem Zusammenhang ungünstig auf den projektbezogenen Aufbau von Schulentwicklungskapazität auszuwirken.

Bezüglich innovationsförderlicher prozessualer Bedingungen zeigt sich, dass Schulleitungen, die ihr Handeln auf Lernen fokussieren und zudem den Dialog über Lernbedingungen mit Lehrkräften führen, die Schulentwicklungsaktivitäten im Kollegium stärken. Dialog über Lernbedingungen und der Fokus auf Lernen zeigt neben verteilter Führung zudem Wirkung auf die Einsicht in den Nutzen der Datenrückmeldungen im Projekt. Der wahrgenommene Nutzen der

Datenrückmeldungen hat einen starken Einfluss auf den Aufbau von Schulentwicklungskapazität, während die Intensität von Schulentwicklungsaktivitäten im Kollegium sich nur als schwacher Prädiktor zeigt. Der wunderliche geringe Einfluss der Schulentwicklungsaktivitäten lässt sich zum einen über die besondere Bedeutung der Datenrückmeldungen im Projekt für die Etablierung von Schulentwicklungskapazität erklären, der sich bereits im Beitrag von Holtappels und Brücher in diesem Band zeigte; zum anderen wird mit den Schulentwicklungsaktivitäten die Intensität erfasst, sodass vermutet werden kann, dass weniger die Häufigkeit von allgemeinen Schulentwicklungsaktivitäten von Relevanz ist als vielmehr in diesem Kontext der Projektbezug der Aktivitäten. Dies zeigt sich insgesamt auch darin, dass vor allem die projektbezogenen motivationalen, strukturellen und prozessualen Merkmale der Identifikation mit dem Projekt, der wahrgenommenen Qualität der Netzwerkarbeit und des Nutzens der Datenrückmeldungen als stärkere Mediatoren wirken und den Aufbau von Schulentwicklungskapazität beeinflussen.

Der Fokus auf das Lernen und Unterrichten hat in den Modellen nahezu auf alle innovationsförderlichen Merkmale und den Aufbau von Schulentwicklungskapazität einen positiven Einfluss. Nach Bensen et al. (2002) ist die Umsetzung von Schulentwicklungsmaßnahmen mit Lehrkräften einfacher zu erreichen, wenn die Merkmale direkt an der Verbesserung von Unterricht angesetzt sind. Auch der Dialog der Schulleitung über Lernbedingungen zeigt vielfältige Effekte. Jedoch zeigen die deskriptiven Befunde, dass von allen Prinzipien des Leadership for Learning der Fokus auf das Lernen am geringsten von den Lehrkräften an ihren Schulleitungen wahrgenommen wird. Die Mittelwertvergleiche zeigen des Weiteren auf, dass in der vorhandenen Stichprobe die Differenz im Dialog der Schulleitung über die Lernbedingungen zwischen einer eher privilegierteren und einer eher deprivilegierteren Schüler*innenkomposition zu Ungunsten der letzteren Gruppe am größten wahrgenommen wird.

Limitierend muss für die Analysen in diesem Beitrag festgehalten werden, dass nur die Daten des zweiten Messzeitpunktes einbezogen wurden. Zum einen gab es in den Projektschulen im Zeitraum zwischen den Befragungen einige Schulleitungswechsel, die längsschnittliche Analysen erschweren. Zum anderen waren die Items zur Operationalisierung des Konstrukts Leadership for Learning nicht zum ersten Messzeitpunkt verfügbar. Des Weiteren gilt für die Analysen einschränkend, dass es sich bei den einbezogenen Mediatoren um eine Auswahl von innovationsförderlichen Bedingungen im Schulentwicklungsprozess handelt und der Einbezug anderer Merkmale der Architektur lernender Schulen, etwa individuelle oder kollektive Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte, Steuergruppenarbeit und Unterrichtsentwicklung, in weiteren Analysen betrachtet werden kann.

Dennoch kann sich aufgrund der angestellten Analysen für die Schulpraxis von Schulen in herausfordernden Lagen Folgendes empfohlen werden: Schul-

Leitungshandeln mit Fokus auf Unterricht und Lernen sollte im Führungshandeln der Leitungspersonen im Vordergrund stehen. Insbesondere sollte die Schulleitung den Fokus auf Lernen verdeutlichen und den ständigen Dialog über Lernen und Lernbedingungen mit den Lehrpersonen führen. Dabei scheint es bedeutsam zu sein, die Nutzung externer Daten über die Schule zu betonen und für die Innovationsbereitschaft und das Commitment der Lehrkräfte zu werben. Auch wenn sich professionelle Teamarbeit der Lehrkräfte in den Analysen nur als schwächere Mediatorvariablen erwiesen haben, sollte der Kooperation jedoch unbedingt Beachtung geschenkt werden. Kooperation gehört ebenso wie die Prozesssteuerung durch Steuergruppen zu einer für erfolgreiche Schulentwicklungsarbeit notwendigen Infrastruktur, die Schulentwicklungskapazität für Organisationslernen und Qualitätsverbesserungen fördern kann.

Literatur

- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading/Mass: Addison Wesley Publishing Company.
- Bayetto, A. & Townsend, T. (2019). Principals as Literacy Leaders (PALL). Leading Learning by Improving Instructional Practices in Australia. In T. Townsend (Hrsg.), *Instructional Leadership and Leadership for Learning in Schools. Understanding Theories of Leading* (S. 269–298). Schweiz: Palgrave Macmillan.
- Bonsen, M. (2010). Schulleitungshandeln. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 277–293). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bonsen, M., von der Gathen, J., Iglhaut, C. & Pfeiffer, H. (2002). *Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Brauckmann, S. & Eder, F. (2019). Führungsforschung im Bildungsbereich: Schulleitung im Spannungsfeld erweiterter Rechte und Pflichten. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9, 5–15.
- Dalin, P. (1999). *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*. Neuwied: Luchterhand.
- Dalin, P. & Rolff, H.-G. (1990). *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht*. Soest: Soester Verlag-Kontor.
- Dempster, N. & Bagakis, G. (2009). An environment for learning (principle 2). In J. Macbeath & N. Dempster (Hrsg.), *Connecting Leadership and Learning. Principles for Practice* (S. 91–105). London & New York: Routledge.
- Dempster, N., Robson, G. & Gaffney, M. (2011). Leadership for Learning: Research Findings and Frontiers from Down Under. In T. Townsend & J. Macbeath (Hrsg.), *International Handbook of Leadership for Learning. Part I* (S. 143–164). Dordrecht: Springer.
- Denis, J.-L., Langley, A. & Sergi, V. (2012). Leadership in the Plural. *The Academy of Management Annals*, 6(1), 211–283.

- Drossel, K. & Willems, A. S. (2014). Zum Zusammenhang von Formen der Lehrerkoope-
ration, des Schulleitungshandelns und des Kooperationsklimas an Ganztagsgymnasien. In K.
Drossel, R. Strietholt & W. Bos (Hrsg), *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte
Reformen im Bildungswesen* (S. 129–154). Münster: Waxman
- Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37(1), 20–
24.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Geiser, C. (2011). *Datenanalyse mit Mplus. Eine anwendungsorientierte Einführung* (2.,
durchges. Aufl). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional
and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–351.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research.
Journal for Educational Administration, 49(2), 125–142.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1996). Reassessing the Principal's Role in School Effectiveness: A
Review of Empirical Research, 1980–1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1),
5–44.
- Harazd, B., Gieske, M. & Gerick, J. (2011). Schulleitung in eigenverantwortlichen Schulen. In
F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steu-
erung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 101–112). Münster: Waxmann.
- Harris, A. (2006). Leading change in schools in difficulty. *Journal of Educational Change*, 7, 9–
18.
- Herzka, M. (2013). *Führung im Widerspruch. Management in Sozialen Organisationen*. Wies-
baden: Springer VS.
- Holtappels, H. G. (2007). Schulentwicklungsprozesse und Change Management. Innova-
tionstheoretische Reflexionen und Forschungsbefunde über Steuergruppen. In N. Berke-
meyer & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulische Steuergruppen und Change Management.
Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung* (S. 5–34).
Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H. G. (2010). Schule als Lernende Organisation. In T. Bohl, W. Helsper, H. G.
Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 99–105). Bad Heilbrunn.
- Holtappels, H. G. (2014). Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Erkenntnisse aus der
Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. In H. G. Holtappels (Hrsg.),
*Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und For-
schungserkenntnisse zum schulischen Wandel* (S. 11–47). Münster: Waxmann.
- Holtappels, H. G. (2016). Schulentwicklung und Organisationskultur – Erkenntnisse und
Erträge der Schulentwicklungsforschung, In U. Steffens (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und
Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule I* (S. 141–167). Münster: Waxmann.
- Kansteiner-Schänzlin, K. (2002). *Personalführung in der Schule. Übereinstimmungen und
Unterschiede zwischen Frauen und Männern in der Schulleitung*. Bad Heilbrunn: Verlag
Julius Klinkhardt.
- Klein, E. D. (2018). *Erfolgreiches Schulleitungshandeln an Schulen in sozial deprivierter Lage.
Eine Zusammenschau zentraler Grundlagen und Befunde aus der nationalen und interna-
tionalen Bildungsforschung*. (Bd. 2). Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung.
- Krainz-Dürr, M. (1999). *Wie kommt Lernen in die Schule? Zur Lernfähigkeit der Schule als
Organisation*. Innsbruck-Wien: Studienverlag.

- Krüger, M. & Scheerens, J. (2012). Conceptual Perspectives on School Leadership. In J. Scheerens (Hrsg.), *School Leadership Effects Revisited. Review and Meta-Analysis of Empirical Studies* (S. 1–30). Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.
- Leithwood, K. (2010). Transformational School Leadership. In P. Peterson, E. Baker & B. McGraw (Eds.), *International encyclopedia of education* (3rd ed., pp. 158–164). Oxford: Elsevier.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1999). Transformational School Leadership Effects: A Replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 451–479.
- Leithwood, K. & Montgomery, D. J. (1982). The Role of the Elementary School Principal in Program Improvement. *Review of Educational Research*, 52(3), 309–339.
- Leithwood, K. & Sun, J. (2012). The Nature and Effects of Transformational School Leadership: A Meta-Analytic Review of Unpublished Research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387–423.
- MacBeath, J. (2009a). A focus on learning (principle 1). In J. MacBeath & N. Dempster (Hrsg.), *Connecting Leadership and Learning. Principles for Practice* (S. 74–90). London & New York: Routledge.
- MacBeath, J. (2009b). Shared accountability (principle 5). In J. MacBeath & N. Dempster (Hrsg.), *Connecting Leadership and Learning. Principles for Practice* (S. 137–156). London & New York: Routledge.
- MacBeath, J. (2019). Leadership for Learning. In T. Townsend (Hrsg.), *Instructional Leadership and Leadership for Learning in Schools. Understanding Theories of Leading* (S. 49–74). Schweiz: Palgrave Macmillan.
- MacBeath, J., Dempster, N., Frost, D., Johnson, G. & Swaffield, S. (2018). *Strengthening the Connections between Leadership and Learning. Challenges to Policy, School and Classroom Practice*. New York: Routledge.
- MacBeath, J. & Townsend, T. (2011). Leadership and Learning: Paradox, Paradigms and Principles. In T. Townsend & J. MacBeath (Hrsg.), *International Handbook of Leadership for Learning. Part I* (S. 1–25). Dordrecht: Springer.
- Marks, H. M. & Printy, S. M. (2003). Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370–397.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. & Russ, J. (2004). Improving Schools in Socio-economically Disadvantaged Areas – A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149–175.
- Mulford, B. & Silins, H. (2003). Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes – What Do We Know? *Cambridge Journal of Education*, 33(2), 175–195.
- Muthen, L. K., & Muthen, B. (2012). 1998–2012. Mplus User's Guide (7th ed.). Los Angeles, CA: Muthen & Muthen.
- Paletta, A., Alivernini, F. & Manganelli, S. (2017). Leadership for learning: The relationships between school context, principal leadership and mediating variables. *International Journal of Educational Management*, 31(2), 98–117.
- Pietsch, M., Lücken, M., Thonke, F., Klitsche, S. & Musekamp, F. (2016). Der Zusammenhang von Schulleitungshandeln, Unterrichtsgestaltung und Lernerfolg. Eine argumentbasierte Validierung zur Interpretier- und Nutzbarkeit von Schulinspektionsergebnissen im Bereich Führung von Schulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19, 527–555.

- Racherbäumer, K., Funke, C., Ackeren, I. v. & Clausen, M. (2013). Datennutzung und Schul-leitungshandeln an Schulen in weniger begünstigter Lage. Empirische Befunde zu ausge-wählten Aspekten der Qualitätsentwicklung. *Die Deutsche Schule*, 12, 226–254.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Ad-ministration Quarterly*, 44(5), 635–674.
- Rolff, H.-G. (1991). Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37(6), 865–886.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Schmerbauch, A. (2017). *Schulleitung und Schulsteuerung. Zwischen Ansprüchen der Profes-sion, ökonomischen Interessen und Reformbestrebungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sedlmeier, P. & Renkewitz, F. (2008). *Forschungsmethoden und Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (2., akt. und erw. Aufl.). München u. a.: Pearson.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline*. New York: Currency.
- Senge, P. M. (1993). Die fünfte Disziplin- die lernfähige Organisation. In G. Fatzer (Hrsg.), *Organisationsentwicklung für die Zukunft. Ein Handbuch* (S. 145–178). Köln: Ed. Huma-nistische Psychologie; Moll und Eckhardt.
- Shatzer, R. H., Caldarella, P., Hallam, P. R. & Brown, B. L. (2014). Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: Implications for practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 445–459.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69, 143–150.
- Swaffield, S. & Dempster, N. (2009). A learning dialogue (principle 3). In J. Macbeath & N. Dempster (Hrsg.), *Connecting Leadership and Learning. Principles for Practice* (S. 106–120). London & New York: Routledge.
- Swaffield, S. & Macbeath, J. (2009). Leadership for Learning. In J. Macbeath & N. Dempster (Hrsg.), *Connecting Leadership and Learning. Principles for Practice* (S. 32–52). London & New York: Routledge.
- Teddlie, C., Stringfield, S. & Reynolds, D. (2000). Context Issues within School Effectiveness Research. In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.), *The International Handbook of School Effec-tiveness Research* (pp. 160–185). London: Falmer Press.
- Teddlie, C. & Stringfield, S. (1985). A differential analysis of effectiveness in middle and low socioeconomic status schools. *Journal of Classroom Interaction*, 20(2), 38–44.
- Von der Gathen, J. (2016). Innere Schulentwicklungsprozesse. Schulleitung und Steuer-gruppe. In K. Glasmachers & I. Kamski (Hrsg.), *Veränderungsprozesse an Schulen aktiv gestalten. Grundlagen, Methoden und Beispiele für die Umsetzung zentraler Aspekte* (S. 19–28). Köln: Carl Link.
- Wahlstrom, K. L. & Louis, K. S. (2008). How Teachers Experience Principal Leadership: The Roles of Professional Community, Trust, Efficacy, and Shared Responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458–495.
- Waterhouse, J. & Möller, J. (2009). Shared leadership (principle 4). In J. Macbeath & N. Dempster (Hrsg.), *Connecting Leadership and Learning. Principles for Practice* (S. 121–136). London & New York: Routledge.
- Weiber, R. & Mülhhaus, D. *Strukturgleichungsmodellierung. Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS* (2., überarbei-tete und erweiterte Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Wunderer, R. (2001). *Führung und Zusammenarbeit. Eine unternehmerische Führungslehre*. 4. vollständig überarbeitete Auflage. Neuwied: Luchterhand.

8. Funktionen von Defizitorientierungen von Lehrkräften im Kontext unterschiedlicher herausfordernder Lagen

Stephan Drucks & Nina Bremm

Defizitorientierung gilt als eine Haltung, die in innerschulischen Diskursen den Blick für Spielräume und Ressourcen im Umgang mit Heterogenität verstellt, die zudem die strukturelle Reproduktion sozialer Bildungsgleichheit stützt und die folglich abzubauen ist. Im vorliegenden Beitrag geht es um Defizitorientierung in Schulen in sogenannten herausfordernden Lagen, die über mehrere Jahre durch das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ begleitet, und in denen neben Fragebogenerhebungen auch vertiefende Fallanalysen durchgeführt wurden. Die Programmatik des Forschungs- und Interventionsprojekts zielt unter anderem auf Reflexion von Defizitorientierung sowie auf ihre Überschreibung durch kommunikative Evidenz und Selbstwirksamkeitserfahrungen. Nun zeigte eine selbstentwickelte Skala über die Projektlaufzeit (Messzeitpunkt 1=2014 bis Messzeitpunkt 2=2018) nicht statistischen Rückgang, sondern Zunahme von Defizitorientierung über alle Gruppen (Schulformen, Standorttypen, Netzwerke etc.) hinweg. Ist dies ein Misserfolg des Potenziale-Projekts und der zur Schulentwicklung begleiteten Schulen?

Wir stellen die Frage im Sinne einer rekonstruktiven Untersuchung neu: Gibt es einen für Phasen von Transformationsdruck und forcierter Schulentwicklungsarbeit spezifischen Stellenwert von Defizitorientierungen?

Sechs aufgrund von Merkmalen gelingender Entwicklungsprozesse für vertiefende Fallanalysen ausgesuchte Schulen zeigten teils stabile, teils rückläufige, teils ansteigende Defizitorientierung. Wir suchen in diesen Schulen mittels Einzel- und Gruppeninterviews und der *Grounded Theory* (Strauss, 1993; 1994; Strauss & Corbin, 1996) Funktionen von Defizitorientierung in Transformationsphasen. Zunächst entfalten wir theoretische Annahmen zu Inhalt, Funktion und Auswirkung von Defizitorientierung in der Schule (1), anschließend den im Projektrahmen gewählten konzeptionellen und analytischen Zugang. Dieser umfasst eine mehrschrittige Kontextualisierung von Klientel-Charakterisierungen durch Lehrkräfte, Schulleitungen und Schulentwicklungsbeglei-

ter*innen (2). Im Ergebnisteil stellen wir Fallschulen vor, vom statistischen Ausmaß der Defizitorientierung bis hin zu der Rolle, die Defizitzuschreibungen jeweils bei konstruktiven Umorientierungen spielen (3). Abschließend diskutieren wir die Ergebnisse im Zusammenhang (4).

1 Theoretischer Hintergrund

Nach einer von Strauss (1994) der Grounded Theory zugrunde gelegten Annahme verengen Akteure in *Sozialen Welten* ihre Möglichkeitsräume temporär auf bestimmte Weisen durch Selbstfestlegungen, die aber immer in Aushandlung und dynamischen Strukturen prozessieren. Analytisch seien „die *spezifischen* Bedingungen, mit den *spezifischen* Interaktionen, Strategien und Konsequenzen in Verbindungen (zu) bringen“ (Strauss, 1994, S. 119 Herv. i. O.). Auf unser Thema bezogen, muss dann neu untersucht werden, unter welchen Bedingungen durch Defizitorientierungen Möglichkeitsdiskurse verschlossen werden. Noch offener gefragt: In welchen Zusammenhängen steht in Schulen das Thematisieren von Defizitzuschreibungen mit möglichkeitsorientierten Haltungen und Entwicklungsfortschritten tatsächlich? Welche Rolle spielen dabei Umbruchsphasen und deren Charakteristika? Die Frage ist spannend genug, wenn Fallschulen bei stabiler oder gar steigender Defizitorientierung ihre Herausforderungen konstruktiv annehmen, adaptive Konzepte und Haltungen entwickeln, Kommunikation über Schüler*innen kontrollieren und defätistische Haltungen erfolgreich bearbeiten. Wir wollen hier kurz einschlägige Annahmen zur Wirkung von Defizitorientierung und Negativzuschreibungen nennen und auf ein möglicherweise erklärungskräftiges Dilemma zwischen Möglichkeits- und Realitätsorientierung bei der Benennung von Passungsproblemen hinweisen.

Defizitorientierung

Als Defizitorientierung wird das Phänomen beschrieben, dass Lehrkräfte Ungleichheiten in der Leistungsentwicklung von Schüler*innen damit erklären, dass einige zu Beginn ihrer Bildungskarriere angeblich kein Vorwissen, keine Fähigkeiten und keine Erfahrungen vorweisen könnten, die anschlussfähig an die geforderten Inhalte der Schule seien, und ihre Eltern zudem kein Interesse für die Bildungsprozesse ihrer Kinder aufwiesen (Flessa, 2009; Valencia, 2010). Defizitorientierungen fokussieren somit als ‚Mangel‘ wahrgenommene soziale, sprachliche und nicht-akademische Praxen gesellschaftlicher Minderheiten und erklären schlechtere schulische Leistungsentwicklungen dieser Gruppen aus der Differenz zwischen häuslicher und schulischer Praxis (Luke, Goodrich & Gilbride, 2013). Problematisch an dieser Perspektive scheint, dass *Differenzen*

zwischen Praxen unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen allein als *defizitäre Abweichungen* zu einer schulischen und gesellschaftlichen Norm gedeutet, und diese Abweichungen als Grund für schulisches Scheitern ausgemacht werden, ohne Blick für milieuspezifische Handlungsbefähigungen (Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau & Edelstein, 2006) und ohne Bewusstsein für eigene Perspektiven und Deutungsprozesse (Cummins, 2001). Werden lebensweltliche Praktiken und Ressourcen als solche nicht (an)erkannt, dann werden Möglichkeiten der adaptiven, lebensweltbezogenen und ressourcenorientierten Gestaltung von Schule und Unterricht unterschätzt (Gutierrez, Morales & Martinez, 2009). Zugleich verfestigen sich durch gruppenbezogene Fremd- und Selbststigmatisierungen Ungleichheiten.

Auswirkungen von Negativzuschreibungen

Defizitorientierung kann dazu führen, dass Lehrkräfte ihrem eigenen Handeln wenig Relevanz zuschreiben, was sich wiederum in der Unterrichtsqualität niederschlagen kann (ebd.). Besonders schwerwiegend sollten Defizitorientierungen dann sein, wenn sie an einer Schule nicht nur einzelne Lehrkräfte betreffen, sondern als Teil der Schulkultur in Routinen der Organisation übergehen.

Negative Stereotype können mit schlechteren Leistungsbeurteilungen zusammenhängen. Untersuchungen zur Beurteilungspraxis von Lehrkräften zeigen, dass ihre Einschätzung der Fähigkeiten von Schüler*innen durch demografische und sozial strukturierte Kategorien wie Geschlecht oder ethnische Herkunft und sogar durch Vornamen beeinflusst werden können (vgl. Kaiser, Möller, Helm & Kunter, 2015). So können Bonefeld und Dickhäuser zeigen, dass Grundschüler*innen mit nicht-deutschem Vornamen im Diktat bei gleicher Fehleranzahl im Schnitt eine Note schlechter bewertet werden (Bonefeld & Dickhäuser, 2018). Solche Fehleinschätzungen wirken sich nicht nur punktuell auf die zertifizierten Leistungen aus, sondern sie können ganze Bildungsbiografien prägen. Maaz, Baeriswyl und Trautwein (2011) errechneten, dass der sogenannte Herkunftseffekt bei Schullaufbahneempfehlungen zu einem erheblichen Anteil auf leistungsfremder Benotung und Entwicklungsprognostizierung beruht. Sorhagen (2013) zeichnet Wechselwirkungen zwischen Fehlwahrnehmungen der Fähigkeiten von Kindern in der dritten Klasse und ihrer gemessenen Leistung bis zum Alter von 15 Jahren nach. Wurden Fähigkeiten von Schüler*innen im jungen Alter im Vergleich zur tatsächlich gemessenen Leistung unterschätzt, zeigten sie in der neunten Klasse signifikant geringere Leistungen in Mathematik und Lesen, Wortschatz und verbalem Denken. Darüber hinaus wirkte sich eine ungenaue Beurteilung durch Lehrkräfte der dritten Klasse stark auf die Einschätzung der Güte der Beziehungsqualität aus Sicht von Schüler*innen aus benachteiligter sozialer Herkunft zu ihren Lehrkräften aus

(Sorhagen, 2013). Studien berichten zudem von einer starken Korrelation zwischen dem Aufbau positiver Beziehungen und hohen Erwartungen an die Fähigkeiten der Schüler*innen (positive Schüler*innenorientierung) und dem erfolgreichen Lernen in benachteiligten Schulen (z. B. Racherbäumer, 2017). Vor diesem Hintergrund scheint ein besseres Verständnis der Fähigkeiten der Lehrkräfte für die Verringerung der Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheiten in Bildungseinrichtungen von entscheidender Bedeutung zu sein. Qualitative Studien können jedoch zeigen, dass in benachteiligten Schulen hohe Erwartungen an die Leistungsfähigkeit von Schüler*innen und eine positive Schüler*innenorientierung oftmals fehlen, zum Beispiel aufgrund sogenannter Defizitorientierungen der Lehrkräfte bezogen auf die Leistungsfähigkeit der Schüler*innen (Valencia, 1997).

Dilemmata unter Entwicklungsdruck

Das Entwicklungsziel der Umorientierungen von Beschränkungs- und Defizitorientierung zu Möglichkeits- und Gelingensorientierung (Hermann, 2017) zielt auf neue Handlungsfähigkeit und auf konkrete Minderung der der Schule strukturell eigenen Umwandlung milieuspezifischer Differenz in soziale Hierarchie (Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau & Groh-Samberg, 2004; Betz, 2007; Drucks & Bruland, 2020a).

Nun sind Forschende selbst in Differenz- und Defizitzuschreibungen verstrickt (vgl. van Ackeren et al. in diesem Band; Gehde, Köhler & Heinrich 2016b), im Potenziale-Projekt etwa durch Adressierung der Projektschulen als Schulen in herausfordernden Lagen, für die genannte Entwicklungsziele gelten sollen. Der forschende Blick sieht aber zugleich den Realitätskern in Schulen wahrgenommener Probleme, sowohl der Passung von Klientel zu Schulressourcen als auch einer penetranten Ressourcenunterversorgung. Letztere könnte als Verweigerung politischer Konsequenzen aus dem ‚fairen‘ Standorttypenkonzept (Isaac, 2011) aufgefasst werden. Dieses Standorttypenkonzept fußt seinerseits auf der Annahme von (Passungs-)Defiziten in herausfordernden Lagen. Konsequenzen einzufordern, legt insofern wiederum die Pointierung zunehmender Passungsprobleme nahe. Kurzum, wir rechnen zusätzlich zum *Etiketten-Ressourcen-Dilemma* (Wocken, 2014) mit einer Art Haltungs-Realitäts-Dilemma, dass sich mutmaßlich gegenüber dem interviewenden Projektmitarbeiter äußert.

Dessen unbeschadet entlässt das Inklusionsgebot letztlich keine Schulform aus der Verantwortung für einen konstruktiven Umgang mit Dilemmata. Insbesondere bei Lehrkräften der Gymnasien mag Druck zur Habitustransformation zu Identitätskrisen führen (Heinrich, 2016; Gehde, Köhler & Heinrich, 2016a).

2 Konzeptioneller und methodischer Zugang zu Defizitorientierung im Potenziale-Projekt

Im Rahmen des Entwicklungsteils unterstützte das Potenziale-Projekt Schulen mit empirisch hohen Defizitperspektiven (vgl. Holtappels, van Ackeren et al. in diesem Band) dabei, solche Perspektiven zu reflektieren, mögliche Zusammenhänge mit anderen Merkmalen der Schul- und Unterrichtsgestaltung zu erkennen und – falls nötig – Möglichkeitsräume zu produktiverem Umgang mit solchen Einstellungen zu eröffnen. Zielperspektive war es, von Defätismus, der Entwicklungen und positive Praxen blockieren kann (ebd.), zu einer Möglichkeits- und Machbarkeitskonstruktion zu gelangen, und also Perspektiven des ‚Unmöglichen‘ in Praxen des ‚Möglichmachens‘ zu verschieben. Ausgangspunkt hierfür bildete ein Diskurs um den Umgang mit Schüler*innen-Heterogenität, mit individuellen und schulischen Normalitätskonstruktionen und mit der subjektiv empfundenen Wirksamkeit der in der Einzelschule realisierten Praxen.

Quantitative Erfassung von Defizitorientierung

Im Rahmen des Potenziale-Projekts wurde im deutschsprachigen Kontext erstmals versucht, solche Defizitperspektiven mit quantitativen Methoden nachzuzeichnen (Bremm, 2020). Bei der im PeSs-Survey eingesetzten Skala zu Defizitorientierungen handelt es sich um eine Eigenentwicklung, da sowohl international als auch national nach unserem Wissen keine entsprechende quantitative Skala vorliegt.¹ Die Skala wurde im Jahr 2015 entwickelt und einem Pretest unterzogen. In der ersten Erhebungswelle wiesen die 18 Items der Originalskala Ladungen auf drei trennscharfen Faktoren auf. Hiervon ließ sich einer, der Definition von Valancia (1997) folgend, als Defizitorientierung fassen.² Tabelle 1 zeigt die Kennwerte der Skala ‚Defizitorientierte Haltung gegenüber Schüler*innenheterogenität‘ für MZP I unter Einbezug von 35 Schulen und für MZP II unter Einbezug von 32 Schulen³:

-
- 1 Hier spielen sicherlich auch Zweifel daran, ob solche Orientierungen vor dem Hintergrund sozialer Erwünschtheit und politischer Korrektheit im Rahmen von Fragebogenerhebungen überhaupt zu erfassen sind, eine Rolle.
 - 2 Der zweite Faktor kann als Ressourcenorientierung gefasst werden, die inhaltliche Bestimmung des dritten Faktors war nicht möglich. Zum zweiten Messzeitpunkt wurden nur die Items der beiden gebildeten Skalen erneut abgefragt.
 - 3 Die Skalen Defizitorientierung und Ressourcenorientierung konnten inzwischen an einer weiteren Stichprobe repliziert werden (vgl. Klein & Bonnert-Härle, i.V.).

Tab. 1: Kennwerte der Skala Defizitorientierung

Faktor	Beispiel-Item	Skalierung		N	Mean	Std.-Deviation	Cronbachs alpha
Defizitorientierte Haltung gegenüber Schüler*innenheterogenität	An unserer Schule stehen wir Lehrkräfte vor der Aufgabe, die fehlenden Grundlagen für das Lernen, die das Elternhaus der Schüler*innen nicht bereitstellt, ausgleichen zu müssen. (6)	(1) trifft nicht zu – (4) trifft zu	MZP I	1084	2,49	0,65	,866
			MZP II	960	2,54	0,66	,870

Die Items der Skala formulieren Passungsprobleme, zugespitzt auf defätistische Schüler*innenbilder („...eigentlich gar nicht beschulbar...“) und/oder auf Kompensations-Aufgaben der Lehrkräfte (vgl. Beispiel-Item Tab. 1). Durchschnittlicher Sozialindex und Repräsentation der Schulformen pro Netzwerk wirken sich hier aus.

Defizitorientierung in vertiefenden Fallstudien

Vertiefende Fallstudien ermöglichen mit einem von Quantifizierungen relativ unabhängigen Zugang neue Erkenntnisse zu Defizitperspektiven in Entwicklungs- und Handlungslogiken von Schulen unter Transformationsdruck. Die Fallschulen sind ausgesucht nach Merkmalen prozessualen Gelingens der begleiteten Schulentwicklung (vgl. Drucks & Webs in diesem Band). Dies berechtigt die Suche nach der Funktionalität kollektiver Defizitzuschreibungen in gelingenden Prozessen der Aneignungen herausfordernder Lagen.

Eine Fallstudie untersucht „ein aktuelles Phänomen innerhalb seines realen Kontextes“ (Yin, 2009, S. 18). Nach Yin konzentrieren sich Fallstudien auf Beschreibung, Erklärung oder Entdeckung bestimmter Situationen und Zusammenhänge. Wir zielen sowohl auf die Beschreibung von Prozessen als auch auf Exploration von Eigenheiten und Erklärungen für Phänomene wie etwa der Stabilität von Defizitorientierung in einer Phase ihrer mehrdimensionalen Bearbeitung. Im Sinne von Siggelkows Fallstudien-Systematik (2007) geht es um Inspiration durch induktive Ableitung neuer Konzepte. Richtungsweisend ist Goldmans (2016) Argument, rekonstruktive Analysen von Schulentwicklungsprozessen sollten den immanenten Sinn von Praxis und in diesem Sinn fallspezifische Logiken des Gelingens offenlegen. Diskrepanzen schulischer Wirklichkeit zu programmatischen Ansprüchen – hier betreffend Defizitorientierung – seien nicht wie objektive Defizite, sondern ob ihrer Bedeutung für Orientierungen und Handlungen der Akteure zu betrachten.

Methode: Grounded Theory

Glaser und Strauss (2006, 1967) beanspruchen, Erkenntnisgewinn nicht durch Anwendung theoretischer Konzepte auf empirische Fälle zu erzielen, sondern im Wechselspiel zwischen Subjekten und Gegenständen des Interesses. Diese Prämisse kommt unserem Interesse entgegen, Defizitorientierungen in Auseinandersetzung mit schulentwicklungsbezogenen Kommunikationsprozessen zu verstehen (vgl. Tabelle 1; mehr zum Sample im Beitrag von Drucks und Webs in diesem Band).

Das Material bilden in unserem Fall Schulleiter*innen-Interviews sowie Gruppendiskussionen, einmal jeweils von Mitgliedern des Kollegiums und zum zweiten von Netzwerkteilnehmer*innen der Schulen mit der jeweils Begleitenden Lehrkraft (vgl. Tabelle 2). Einzelschulbezogene Daten aus der ersten Welle des PeSs-Surveys werden jeweils zusätzlich, zur Abrundung des Bildes, herangezogen.

Tab. 2: In die vertiefenden Fallstudien eingegangene Interviews

Interviewte*	Kollegium (div. Funktionen)	NW-Beauftragte + BLK	Schulleitung
Form	Gruppeninterview	Gruppeninterview	Einzelinterview
Ort	VOT Schule	VOT Schule	Telefon
Dauer	Ca. 60 Minuten	Ca. 60 Minuten	Ca. 30 Minuten
Zeitraum	Ende 2017	Ende 2017	Anfang 2018

*z. T. personelle Überschneidungen

Phasen transformierenden (Aus)Handelns in sozialen Welten

Für Strauss (1994) ist die Rekonstruktion von Prozessstrukturen mit der Grounded Theory orientiert an Akteur*innen, die miteinander eine soziale Ordnung oder Struktur aushandeln, verändern oder reproduzieren. Sie sind miteinander durch gemeinsame Ziele und Sichtweisen verbunden in institutionalisierten Wahrnehmungs- und Handlungsräumen bzw. *Sozialen Welten* (Soeffner, 1991, S. 6) und ggf. in Organisationen. Organisationen werden ihrerseits fokussiert unter dem Gesichtspunkt eines dynamischen Verhältnisses von Interaktionsprozessen und strukturellen Organisationsmerkmalen bzw. einer *negotiated order*: diskursive Aushandlungen werden durch Handlungskontexte vorstrukturiert und beeinflussen diese zugleich.

Die negotiated order von Aushandlung und Struktur prozessiert in Sozialen Welten. Diese stellen im Innern spezifische Orte, Technologien und Organisationsformen für bestimmte Aktivitätstypen bereit, und sie entwickeln in ihren Verflechtungen mit anderen Sozialen Welten eigene Legitimations- und Stabilisierungsressourcen. In oder zwischen Sozialen Welten konstituiert sich ggf. eine soziale *Arena* von Debatte, Aushandlung, Manipulation oder Zwang um ein

problematisiertes *issue*. Für Schulentwicklungsaktivitäten bereit gestellte Gremien, Hierarchien und Aushandlungskulturen sind ihrerseits ein *issue*, auch in Außenverflechtungen mit Politik, Wissenschaft und Schulaufsicht, aber auch in Schulnetzwerken und Begleitungszusammenhängen.

An anderer Stelle (Drucks, Bremm, van Ackeren & Klein, 2019) streiften wir die im Potenziale-Projekt angelegte „Evidenz“-Arena. In dieser Arena pointieren Schulakteur*innen Defizite von Schüler*innen im Zusammenhang mit Beschreibungen der schulischen Lage sowie mit der Einforderung konsequenter Kontextualisierung von Evaluationsdaten und Unterstützung. Zugleich gilt theoretisch (Hermann, 2017) und in der Programmatik des Potenziale-Projekts das Schulentwicklungs-Ziel, Defizitorientierung abzubauen und dafür Möglichkeits- und Gelingensorientierungen zu entwickeln. Nach Ansicht dreier Fallschulen veranschlagten wir ein Dilemma: Es gibt gute Gründe, schüler*innenseitige Passungsprobleme nicht zu betonen, aber auch gute Gründe, genau dies doch zu tun: Die Betonung von Passungsproblemen gehört zur diskursiven Herstellung realistischer Lage- und Aufgabenbeschreibungen, konsistenter Standpunkte gegenüber Politik, Schulaufsicht und Universität sowie positiver Perspektiven auf die eigene Schule, Arbeit und Schüler*innenschaft. All dies ‚funktioniert‘ nicht ganz ohne Defizitzuschreibungen. Deren Kontextualisierung in fallspezifischen Transformationsphasen bzw. *Trajekten* klärt diese Funktionalität. Diesen Zugang verfolgen wir hier intensiver.

Empirisches Vorgehen

Wir orientieren die Codierung des Interviewmaterials am von Strauss und Corbin (1996) vorgestellten Paradigma bzw. Handlungsmodell. Dieses erfasst, worauf sich Handeln und Strategien richten, sowie unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen dies geschieht. Die Funktionalität von Defizitzuschreibungen in Transformationsprozessen suchen wir in Arenen zu verorten, die maßgeblich sind für jeweilige *Trajekte*. In solchen Verlaufskurven miteinander verbundenen Handelns, verändern sich *Gestalten* von Phänomen (Aspekt von Schulentwicklung/Defizitzuschreibung) und für dessen Entwicklung relevanten Handlungen und Interaktionen (Strauss, 1993, S. 53 f.). Keller (2012) verweist auf *Trajekte*, in denen neue Erfahrungen, Diskurse und Handlungsentwürfe zur neuen Basis kollektiver Selbstwirksamkeit werden.

Für fünf Fallschulen relationieren wir zunächst jeweils die statistische Defizitorientierung mit anderen fallbezogenen PeSs-Surveydaten beider Messzeitpunkte (2014 → 2018), nicht in Zahlen, sondern als pointierte Zusammenfassungen von Relationen und Entwicklungen. Zur Erschließung von Inhalten und Kontexten von Defizitzuschreibungen, erläutern wir dann vier in der Interviewauswertung entwickelte Kategorien: Im Zusammenhang mit Klientelcharakterisierungen thematisierte *Differenzlinien und Strukturbezüge* systematisie-

ren wir fallübergreifend. Die weiteren Kategorien – *durch die Schüler*innen induzierte Bedarfe* sowie *Klientel-Veränderung als Herausforderung* – sowie die gefundenen Trajekte – stellen wir in Form von Fallportraits vor.

3 Ergebnisse

Das Vorgehen in den vertiefenden qualitativen Fallstudien entspricht praxisbezogenen Prinzipien des Potenziale-Projekts, statistische Daten mit den Akteur*innen der Einzelschule zur Einzelschule zu rekontextualisieren. Wir kontextualisieren hier die statistische Defizitorientierung im Längsschnitt zunächst mit weiteren Daten aus beiden Wellen des PeSs-Surveys auf Fallschulebene (3.1). Anschließend setzen wir in Interviews und Gruppendiskussionen gefundene Defizitzuschreibungen in Zusammenhang mit Interaktions- und Entwicklungsprozessen der Fallschulen (3.2). Über Codierungen von Surveydaten und Interviewdaten zeichnen sich konkrete Bezüge zwischen den Studien ab. Über Vergleiche der Fallschulen gewinnen die einzelschulischen Prozesse an Kontur.

3.1 Dimensionierung und Unterscheidung der Fallschulen nach dem PeSs-Survey

Zwischen 2014 und 2018 zeigten die Schulen des Potenziale-Projekts insgesamt nicht die erwünschte Abnahme, sondern einen leichten Anstieg von Defizitorientierung. Diese Tendenz differenzieren wir zunächst nach Schulstandorttypen, nach Schulformen und Schulnetzwerken (3.1). Anschließend blicken wir zusammenfassend über unsere Codierung der den Schulen jeweils vom Potenziale-Projekt rückgemeldeten Daten sowie auf einige Tendenzen zwischen den Messzeitpunkten (3.1.2).

3.1.1 Entwicklung von Defizitorientierung im Längsschnitt

Zu beiden Messzeitpunkten zeigte sich erwartungsgemäß ein linearer Zusammenhang von Defizitorientierung mit dem Standorttyp der Schulen. Von 2014 bis 2018 zeigt sich eine Polarisierung durch eine starke Annäherung der Standorttyp 4-Schulen an die Standorttyp 5-Schulen.

Zum Standorttyp-Effekt kommt der Schulformeffekt. Defizitorientierung ist in Hauptschulen deutlich ausgeprägter und stärker ansteigend als in Gymnasien. Am deutlichsten steigt der Wert in Realschulen.

Defizitorientierung steigt in den Schulnetzwerken des Potenziale-Projekts jeweils ähnlich stark an, bei deutlichen Niveau-Unterschieden. Letztere sind schon darin angelegt, dass Defizitorientierung ein Faktor der evidenzbasierten Netzwerkzusammenstellung war. Zudem wurden die zunächst problemorien-

tiert zusammengestellten Netzwerke jeweils zweigeteilt nach Sozialindex, der stark mit Defizitorientierung zusammenhängt.

3.1.2 Codierung und Entwicklung schulbezogener quantitativer Daten des PeSs-Surveys

Die Projektschulen bekamen 2018 eine beide Messzeitpunkte vergleichende Datenrückmeldung zum PeSs-Survey. Die dabei berücksichtigten Variablen fassten wir zu inhaltlichen Codes zusammen (vgl. Tabelle 3)⁴. Auf dieser Grundlage setzen wir Defizitorientierung überblicksartig in Zusammenhang mit dem *Klientelbild* der Lehrkräfte, mit dem *Schulumfeld* sowie der auf ihre Schulentwicklung im Projektzeitraum rückblickenden *Bilanzierung der Lehrkräfte*. Wir beschränken den Bericht hier auf auffällige Kontraste und Tendenzen. Wo wir Vergleichsangaben machen (unterdurchschnittlich, überdurchschnittlich etc.) sind, sofern nichts anderes genannt wird, Vergleiche mit der Gesamtheit der Potenziale-Projektschulen gleicher Schulform gemeint.

Tab. 3: Codierung der an die Fallschulen verschickten Datenrückmeldungen

Codes	Subcodes (Datenvariablen)
Defizitorientierung	<ul style="list-style-type: none"> Niveau in Relation zu Projektschulen gleicher Schulform, Tendenz im Längsschnitt
Klientelbild	<ul style="list-style-type: none"> Unterrichtsverhalten der Schüler*innen aus Lehrkräftesicht, Beziehung zu Schüler*innen und Eltern aus Lehrkräftesicht, Vergleich der Lehrkräftesicht mit Perspektiven von Eltern und Schüler*innen
Schulumfeld	<ul style="list-style-type: none"> Elterliches Bildungskapital (Schulabschlüsse + Buchbesitz), Migrationshintergrund (Anteil mit MH + Anteil mit Deutsch als familialer Umgangssprache)
Bilanz der Lehrkräfte 2014–2018	<ul style="list-style-type: none"> Kollektiv (Selbstwirksamkeit, Kooperation, SE-Aktivität, Leitungshandeln, Unterrichtsqualität), Individuell (Belastung + Erschöpfung ggü. Berufszufriedenheit + Selbstwirksamkeit)

In der Zusammenschau von sechs Fallschulen (vgl. Tabelle 4) zeigt die Entwicklung von Defizitorientierung keine eindeutigen Zusammenhänge mit der Entwicklung von Klientelbild, Schulumfeld und Entwicklungsbilanz.

Schulformunterschiede strukturieren bei Defizitorientierung Niveauunterschiede, nicht aber Entwicklungstendenzen. Wo Lehrkräfte ihr Bild von Klientel und Beziehungen zur Klientel verbessern (Einblatt-, Zedern-, Drachentann- und Schirmtannschule), steigt ihre Defizitorientierung nicht stärker

4 Die Datenrückmeldung umfasste u. a. Variablen zur expliziten Bewertung des Projektnutzens. Diese berücksichtigen wir hier wegen geringer Antwortzahlen nicht.

als im allgemeinen Trend, geht aber auch nicht zurück. Ausnahme ist die Einblattschule, wo das Ausgangsniveau außerordentlich hoch war. In einigen Schulen steigt die Selbstkritik hinsichtlich der sprachlichen Hilfestellung für Schüler*innen und der Differenzierung im Unterricht. Dies hat wiederum keinen klaren Zusammenhang mit Defizitorientierung. Das gleiche gilt für einen Anstieg des Migrationsanteils (Einblatt-, Zedern- und Fliederschule), oder des Bildungskapitals (Bildungsabschlüsse und Bücher) der Eltern (Einblatt-, Flieger- und Schirmtannenschule).

Die Gesamtbilanz von Lehrkräften zur Entwicklung von Team, Schulstrukturen und Leitungshandeln sowie zum Verhältnis von Stressbelastung und Arbeitszufriedenheit zeigt bei den Fallschulen den stärksten Zusammenhang mit der Entwicklung der Defizitorientierung. Die beiden Schulen mit abnehmender Defizitorientierung bilanzieren positiv: In der Schirmtannenschule sieht man sich strukturell gut aufgestellt und im Aufwind. Akteur*innen der Einblattschule verzeichnen bei ansteigender Belastung positive Entwicklungen. Dies könnte bedeuten, dass sich subjektiv mühevollen Investitionen lohnen. Im Kontrast nimmt Defizitorientierung an der Fliederschule überdurchschnittlich stark zu, bei einer Tendenz zu umfassender Unzufriedenheit.

Tab. 4: Codierung der Datenrückmeldungen je Fallschule

	Defizit-orientierung	Klientelbild	Schulumfeld	Bilanzierung der Lehrkräfte
Einblatt-schule (GYM)	Von hohem Niveau sehr rückläufig, noch über Durchschnitt ⁵	Verbessert	Umkehr von sozialem Abwärts- zu Aufwärtstrend; Anteil Migrationshintergrund hoch + steigt	Anstrengender, aber befriedigender Aufbruch
Zedern-schule (RS)	Beinahe stabil, über Durchschnitt ⁶	Verbessert	Herausforderung steigt bei soz. + Migrationshintergrund	positiv, außer bei adaptivem Unterricht
Drachenbaum-schule (HS)	Durchschnittlich, tendenziell Abnahme ⁷	Verbessert	eher viel Bildungskapital; viel Migrationshintergrund; sprachl. Vertrautheit abnehmend	positiv; Abstriche beim Unterricht

5 Der Faktor Defizitorientierung hat mit der Vierer-Likert-Skala den theoretischen Mittelwert 2,5. Einblattschule: 2,70 (MZP1) → 2,48 (MZP2); Projekt-Gymnasien: 2,03 (MZP1) → 2,04 (MZP2)

6 Zedernschule: 2,74 (MZP1) → 2,73 (MZP2); Projekt-Realschulen: 2,44 (MZP1) → 2,56 (MZP2)

7 Drachenbaumschule: 3,15 (MZP1) → 3,09 (MZP2); Projekt-Hauptschulen: 3,05 (MZP1) → 3,06 (MZP2)

	Defizit- orientierung	Klientelbild	Schulumfeld	Bilanzierung der Lehrkräfte
Vogel- Kirsch- Schule (GS)	Durchschnitt ⁸	Skepsis hins. Bezie- hungen	Durchschnittlich bis günstig, ohne klare Tendenz	Intensive, strapazierende Entwicklung, Kritik
Flieder- schule (GS)	Über Durch- schnitt, zuneh- mend ⁹	Skepsis hins. Bezie- hungen steigt	Herausforderung verschoben von Bil- dungskapitalarmut zu Migrationshintergrund	Selbstbild als Kollektiv stark, aber abneh- mend; indivi- duelles Befin- den ver- schlechtert
Schirm- tannen- schule (HS)	Durchschnittlich, tendenziell Zunahme ¹⁰	Durch- schnitt, tendenziell verbessert	Entspannung hins. Migrationshintergrund + Bildungskapital	Zunahme von Stress und Selbstkritik, Schulleitung hochgeschätzt

Diese Ergebnisse sprechen dafür, Gründe für die Entwicklung von Defizit-orientierung an einer Schule nicht aus Strukturmerkmalen abzuleiten, sondern sie durch Vergleich von Interaktions- und Konstruktionsprozessen zu erschließen, insbesondere durch diskursive Aneignungen von herausfordernden Lagen und von entsprechendem Bewältigungshandeln.

3.2 Auswertungen der Interviews

Die hier vorgestellten Kategorien gehen auf eine zentrale Codierungserfahrung zurück: In Gruppendiskussionen fanden wir nicht etwa Defizitzuschreibungen an Schüler*innen als Legitimation für Bildungsungleichheit. Vielmehr thematisieren die Kollegien Schüler*inneneigenschaften in Diskussionen über Herausforderungen und deren Dynamiken sowie über die eigene Art und Weise, Verantwortung zu übernehmen.

Wir systematisieren hier als erste Kategorie fallübergreifend die *Differenzzuschreibungen*, die auftauchen, wenn die Lehrkräfte ihre Schüler*innen charakterisieren (3.2.1).

Anschließend entfalten wir in fünf Fallschulenportraits jeweils zwei Kategorien, nämlich *durch die Schüle*innen induzierte Bedarfe*, sowie *Dynamik der*

8 Vogel-Kirsch-Schule: 2,66 (MZP1) → 2,79 (MZP2); Projekt-Gesamtschulen: 2,68 (MZP1) → 3,74 (MZP2)

9 Fliederschule: 2,86 (MZP1) → 2,99 (MZP2); Projekt-Gesamtschulen: 2,68 (MZP1) → 3,74 (MZP2)

10 Schirmtannenschule: 2,91 (MZP1) → 3,15 (MZP2); Projekt-Hauptschulen: 3,05 (MZP1) → 3,06 (MZP2)

*Schüler*innenschaft als Herausforderung.* Die Fallportraits umfassen zudem die jeweils im Projektzeitraum verorteten Trajekte. Diese zeigen sich in den Gruppendiskussionen als *diskursive Aneignung der herausfordernden Lage* durch die Schulkollegen*innen. Thesen zur Bedeutung von Defizitzuschreibungen runden die Fallportraits ab (3.2.2).

3.2.1 Dimensionen der Gruppendiskussion

Tabelle 5 fasst fallübergreifend die Dimensionierung der in Gruppendiskussionen gefundenen Thematisierungen bzw. Charakterisierungen von Schüler*innen zusammen. Wir unterscheiden vier zentrale Dimensionen: a) Thematisierungen von Heterogenität, b) Pointierungen relativer Defizite im Sinne nachteiliger Lernvoraussetzungen, c) die ganze Schüler*innenschaft einbeziehende Generalisierungen sowie d) das Sprechen über herausfordernde Teilschüler*innenschaften. Entlang jeder dieser Dimensionen sind wiederum unterscheidbar: I. jeweils aufgeworfene Differenzlinien und II. auf diese bezogene strukturelle Faktoren und Dynamiken der Arbeitsvoraussetzungen.

- a) *Heterogenität:* Heterogenität gerecht zu werden, ist eine in den Schulen oft proklamierte Herausforderung. Das Sprechen darüber produziert diverse auf die Schüler*innenschaft bezogene Differenzlinien. Dabei werden eine Zunahme von Heterogenität und deren rezente Beschleunigung sowie eine Penetranz der Ungleichheit von Lernausgangsbedingungen als Dimensionen schulischer Herausforderungen diskutiert.
- b) *Relative Defizite:* Eine omnipräsente Defizitdimension wird in den Gruppendiskussionen ihrerseits entlang diverser Differenzlinien konkretisiert. Besprochen wird die Relationalität von Bildungsvoraussetzungen der Schüler*innen, die strukturiert ist durch biographische Belastungen, durch soziale Bildungsungleichheit und durch Passungsprobleme. Defizitzuschreibungen stehen im Kontext von Diskursen über pädagogische und soziale Ziele, über eigene Leistungen sowie über externe Begrenzungen der eigenen Handlungsreichweite.
- c) *Generalisierungen:* Generalisierend werden Schüler*innenschaften beispielsweise charakterisiert als biographisch belastet oder als einer innigen Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung bedürftig. In jeder Fallschule wird die Idee einer zum Schultyp passenden Klientel aufgeworfen. Außer an den Hauptschulen geht es dabei jeweils um den Verlust dieser Passung. Ebenso durchgängig wird das herausfordernde Umfeld über Kontraste pointiert, etwa zur „bildungsbürgerlichen Klientel“, der die eigene Schüler*innenschaft nicht (mehr) oder nur (noch) teilweise entspreche. Am häufigsten wird die eigene Schule mit „Gymnasien in guter Lage“ verglichen. Solche Generalisierungen tauchen auf, wo im Zusammenhang mit Strukturtypiken

(Schultyp, Schulstandort) über Verantwortlichkeiten von Schule, Wissenschaft und Politik diskutiert wird. Oft werden dabei Berechtigungsansprüche eingefordert, etwa ein Recht auf gute Beschulung in gut ausgestatteten Schulen für benachteiligte Klientel resp. für die heranwachsende Generation.

- d) *Herausfordernde Teilschüler*innenschaften*: In den Gruppendiskussionen werden mitunter Teilgruppen von Schüler*innen als wachsende und zunehmend das Herausfordernde der schulischen Lage ausmachende Gruppen beschrieben. Dabei ist die Figur beschleunigter Heterogenisierung und deren Forcierung durch politische Entscheidungen präsent. Virulent wird hier das Etikettierungsdilemma. Die Besonderungen begründen aber nicht nur Ressourcenansprüche, sondern sie pointieren Handlungs- und Entwicklungsbedarfe und daraus abgeleitete Selbstansprüche.

Tab. 5: In Einzel- und Gruppeninterviews codierte Klientel-Charakterisierungen

	I. Differenzlinien	II. Struktur und Dynamik
a) Heterogenität	Herkunft, Biographien, Schulformempfehlung; Kultur, Werte, Biographie, Migration, Betroffen von Ungleichheit; Habitus/Milieu/Status; Entwicklungsstand, Leistung...	<ul style="list-style-type: none"> • zunehmende Spannbreite von starken bis besonders zu fördernden Schüler*innen • beschleunigte Heterogenisierung • Penetrante Ungleichheit + Chancenarmut qua differnten Habitus + Milieus
b) Relative Defizite	Lerngelegenheiten, Erziehung, deutsche Sprache, Schriftlichkeit, Selbstorganisation, Ausdrucksweise, Verhalten, Partizipation, Kreativität, Konzentration...	<ul style="list-style-type: none"> • Benachteiligte Lerngrundlagen, Zukunftschancen + Optionen ihres Erwerbs • Mehrbelastungen • Passung
c) Generalisierungen	<ul style="list-style-type: none"> • Generalisierende Problematisierungen der Schüler*innenschaft der Schule 	<ul style="list-style-type: none"> • Strukturtyp (Stadtteil, Standort, Schultyp) • Zum Schultyp (un)passende Klientel
d) Herausfordernde Teil-Schüler*innenschaften	<ul style="list-style-type: none"> • schwierige Lernvoraussetzungen, bes. Förderbedarf, Alphabetisierungsbedarf, Seiteneinsteiger*innen, Abgeschulte, Inklusionskinder, hohes Alter ... • Differente Kulturen/Werte; • Integrations-/Sprachbarrieren • (Alternative Ressourcen; Praxisbegabung) 	<ul style="list-style-type: none"> • Anteil an der Schüler*innenschaft • Beschleunigte Zunahme des Anteils • Ggf. Transformationsanlass

Im Ergebnis zeigt die fallübergreifende Dimensionierung in den Gruppendiskussionen gefundene Klientelcharakterisierungen durch Lehrkräfte:

In den Kollegien werden durchaus Eigenschaften und Sozialisationsbedingungen von Schüler*innen als Defizite thematisiert, oft im thematischen Zusammenhang mit Grenzen eigener Handlungsmächtigkeit, die wiederum über schulübergreifende Herausforderungen, wie soziale Ungleichheit, Schulstandorttypen oder neue Inklusionsanforderungen bestimmt werden. Die Gruppen diskutieren Auswirkungen gesellschaftlicher Dynamiken auf die eigene Lage. Sie erklären damit Belastungserleben und Misserfolge, aber auch Transferbedarfe, -vorhaben und -aktivitäten. Über Etikettierungen von Schüler*innen werden Passungsprobleme konkretisiert und zugleich in eine Schulentwicklungsperspektive eingebracht. Ein sich aufschaukelndes Ausschmücken von Defiziten findet in den Gruppendiskussionen nicht statt. Auch wird kein mit schüler*innenseitigen Eigenschaften verknüpfter Fatalismus sichtbar.

Kurzum: Bis hierher sieht es so aus, als seien Defizitzuschreibungen nicht auf die Funktion von Rechtfertigung und Verantwortungsverschiebung reduzierbar. Vielmehr darf erwartet werden, Varianten einer für Transformationsphasen typischen Funktion ihrer Thematisierung zu finden. Dies ist Gegenstand des nächsten Abschnitts.

3.2.2 *Fallportraits: Die praktische Logik von Klientelcharakterisierungen durch Lehrkräfte*

Im Folgenden fassen wir fallbezogen zusammen, wie Kollegien die Herausforderungen ihrer Arbeit mit Eigenschaften und Veränderungen ihrer Schüler*innenschaft erklären. Die Analyse ging jeweils aus von der Gruppendiskussion des Kollegiums und wurde abgesichert durch Sichtung der jeweils zusätzlich vorliegenden Gruppendiskussion mit Netzwerkteilnehmer*innen sowie Interviews mit der Schulleitung. Jedes Fallportrait umfasst eine Analyse der beiden zentralen Kategorien *durch die Schüler*innenschaft induzierte Bedarfe* und *Klientel-Veränderung als Herausforderung*, zudem die Konturierung eines *Trajekts*, – dieses zeigt sich jeweils in der Gruppendiskussion des Kollegiums als diskursive Aneignung der sich verändernden schulischen Lage mit eigenen Begriffen, Erfahrungen und Bewertungen, – sowie abschließend einer Thes zur Funktion von Defizitorientierung im Trajekt. Eine aktuelle Arena ist die Auseinandersetzung mit Haltung gegenüber benachteiligten Klientelen und entsprechenden Herausforderungen – mithin Defizitorientierung als solche.

Umorientierung im Aufbruch – Die Einblattschule (Gymnasium)

In der Einblattschule ist die 2014 sehr erhöhte Defizitorientierung bis 2018 stark rückläufig, wenn auch weiterhin noch überdurchschnittlich. Den aus PeSs-Surveydaten mitgenommenen Eindruck eines ‚Aufbruchs‘ bestätigt die Interviewstudie: Mit dem letzten Leitungswechsel vor dem Projektzeitraum wird das Ende einer Entwicklungs-„Brache“ assoziiert. Das Kollegium erarbeitet in der Gruppendiskussion eine positive Haltung zu heterogenitätsinduzierten Herausforderungen und Rollenveränderungen. Für den dahinterstehenden Prozess der Umorientierung entpuppt sich das Datenfeedback des Potenziale-Projekts als Katalysator.

*Durch die Schüle*innenschaft induzierte Bedarfe:
Kompensieren, Kümern, Umorientieren*

Die Schulleitung konstatiert die Notwendigkeit von Vision, Aktivierung und Kooperation der ganzen Belegschaft. Dies füllen alle Interviewpartner*innen mit dem Thema eines für Gymnasien untypischen Bedarfs an „Kümern“ um Schüler*innen und deren Alltagsbedürfnisse. Dem Bedarf wurde inzwischen entsprochen, z. B. mit Sozialarbeiter*in und Beratungsteam. Für notwendig befunden wird Engagement bei Erziehung und Begleitung der Schüler*innen, Lernanleitung, Sprachförderung und Stärkung von Selbstwirksamkeit. Dies verlange ein Aufbrechen tradierter Normalitätsvorstellungen. Konzentration auf wenige Entwicklungsschwerpunkte sei angezeigt, der Fokussierung wegen und weil erhöhtem Ressourcenbedarf (diverses Personal; kleine Klassen) politisch nicht entsprochen werde.

*Klientel-Veränderung als Herausforderung: Irritation von Passung,
Selbstbild und Zielgewissheiten*

Viel Raum nehmen in den Interviews gesellschaftliche und klientelseitige Dynamiken ein, insbesondere ein wachsender Anteil nicht-bildungsbürgerlicher Schüler*innen. Schulkulturelle Elite- und Leistungsorientierung sowie Distanziertheit gegenüber Schüler*innen seien gemeinsam zu reflektieren, ebenso Abwehrreflexe gegen Veränderungsdruck. Eine regelrechte Defizitfixierung sei aus der Angst heraus entstanden, ein „Sich-Einbringen“ in nötiger neuer Qualität und Intensität nicht leisten zu können. Reflexion dieser Dynamik habe dann zunehmend bewusst gemacht, dass Heterogenität an der Schule nicht wirklich neu, dass aber Beratung und Förderung nun endlich systematisch zu entwickeln seien.

Irritationen von Selbstbild und Zieldimensionen werden konkret z. B. beim Umgang mit schüler*innenseitig neuen Ansprüchen auf Religionsausübung sowie in prozessierenden Diskursen des Kollegiums zur Balancierung des angestrebten Leistungsniveaus, zur Legitimität von Zieldifferenzierung und zur Neudefinition von Bildungsgerechtigkeit.

Trajekt/Diskursive Aneignung der Lage

In der Gruppendiskussion erinnern Lehrkräfte die durch eine Wissenschaftlerin geleitete Daten-Feedback-Session als Impuls zum Ausgang aus der Defizitifizierung. Evidenz zur kognitiven Gymnasialeignung der Klientel besänftigte kollektive Befürchtungen und eröffnete Sprachförderung als vielversprechenden Entwicklungsschwerpunkt. Die Gruppe definiert in gegenseitiger Bestätigung die neue Herausforderung als positiv, da man als Lehrkraft „den Unterschied machen“ könne. Die jüngste Entwicklung der Schüler*innenschaft wird charakterisiert als „stabilisiert“ und subjektiv „weniger schlimm“. Über Vergleiche mit anderen Gymnasien wird die Lage entdramatisiert. Defätismus im Sinne eines Unausweichlichkeitsgefühls wird eingeräumt, nicht aber als Blockade, sondern als faktische Voraussetzung für Aufbruch, neue Machbarkeits Erfahrungen und kritische Distanz zu schulkulturellen Haltungen¹¹.

11 Die Interviewtranskripte wurden nach dem Format „TiQ- Talk in Qualitative Social Research (vgl. Bohnsack 2010, S. 236)“ gefertigt. Entsprechend sind Satzzeichen zur Darstellung von Betonungen der Sprechenden und nicht nach grammatischen Regeln gesetzt, was auch z. B. Groß- und Kleinschreibung betrifft.

Tab. 6: Aus dem Transkript der Gruppendiskussion Einblattschule/Kollegium

Cnmw¹²: Und das auch 'ne große Aufgabe ist, die man sich damit (2) ähm (.) ja auch letztendlich irgendwie antut ne, das heißt wenn man einmal anfängt darüber nachzudenken wie man zum Beispiel im Bereich Sprachbildung (.) ähm auch (.) die deutsche Sprache fördert dann macht man natürlich irgendwie so=n Fass auf [...]
 [...] ja na klar 'ne Schule die sich damit nicht beschäftigt dann ist man irgendwie auch schnell fertig; bereitet man seinen Unterricht vor und dann ist es gut; und da haben wir uns ja irgendwie auf den Weg gemacht das anders zu sehen. [...]
 [...] glaub wir können uns alle nicht beklagen; wir machen uns mit diesen Dingen (.) viel zusätzlichen Stress auch letztendlich, [...]
 [...] aber tun's irgendwie trotzdem weil's uns wichtig ist ne, so.
 B: Und weil's auch gar nicht anders geht 'ne.
 Cnmw: Weils auch/ anders nicht geht
 jaja 'genau. jaja genau.
 B: Genau das ist das 'was wir gemerkt haben.
 Cnmw: Ja.
 B: Es geht gar nicht anders.
 D: Weil wir packen es ja auch gemeinsam an. und von daher
 Cnmw: Ja.
 D: ist das ja dann für die einzelnen nicht zu viel, das funktioniert ja dann ganz gut
 Cnmw: Ja. (.)
 [...] [...]
 Gslnmw: Ich kann's auch nicht wirklich sagen. was ich sagen muss, ähm dass man manchmal natürlich auch (.) vergisst wenn man auch so in nur seiner eigene äh letzten Jahre betrachtet dass sich in Schule allgemein an allen Schulen was verändert hat; auch in der Schülerzusammensetzung. das muss man einfach für ganz [Stadt] konstatieren; und auch das [Schulname e] ist Standard Typ 3. die sind [Stadt] flächendeckend existieren die gleichen Probleme. und vielleicht ist es da die die Stelle dass wir immer noch mit dem warum auch immer. (.) alten Einblattschule-Dünkel zu tun haben, (2) äh wir sind nicht das Elite-Gymnasium; wir sind nicht mehr das Elite-Gymnasium. (.)

Zur Funktion von – starker aber rückläufiger – Defizitorientierung in der Einblattschule

Die Einblattschule steht quasi paradigmatisch für Heinrichs (2016) Bestandsaufnahme, gesellschaftlicher Wandel von Bildungsvoraussetzungen und Inklusionsforderung verlangten auch Gymnasien eine Transformation von Strukturen, Lehrer*innenrollenbildern und Habitus ab. Ausgangspunkt sei eine, letztlich den Reproduktionsinteressen der Oberschicht geschuldete, Dominanz von Selektion über Pädagogik sowie von gymnasialer Habitualisierung über den Professionshabitus. Gymnasiallehrkräfte müssten sich Konflikten und Neuaushandlungen stellen, die Gerechtigkeitsfragen betreffen. Die Einblattschule scheint auf diesem Weg zu sein. Habituelle Unzuständigkeit für das Herausfordernde der ‚Lage‘ war als Grundlage kollektiver Selbstwirksamkeit obsolet ge-

12 Nicht das Geschlecht der Teilnehmenden ist jeweils markiert, sondern in der Schule ausgeübte Funktion(en). nwm → Mitglied des Schulnetzwerks.

worden. Sie wird gemeinsam reflektiert und durch neue Grundlagen ersetzt, die aktuell diskursiv auszuhandeln sind.

Wie in allen Fallschulen haftet Defizitzuschreibungen ein doppeltes Etikettierungsdilemma an: Sie sind Argumente für schulseitige Entwicklungs-, Umorientierungs- und Kompensationsbedarfe und ebenso für Forderungen nach politikseitig fairer Wahrnehmung der Lage und Unterstützung.

Die 2014 sehr starke Defizitorientierung entstand in temporär dominanter Abwehrhaltung und Überforderungsangst gegenüber veränderten Lagebedingungen und Anforderungen. Dem Rückgang bis 2018 korrespondiert Arbeit an motivationalen, programmatischen und praktischen Grundlagen für Wirksamkeitserfahrungen, die das fatalistische Moment zunehmend überschreiben. Die *Benennung von Passungsproblemen und Kompensationsbedarfen* bleibt funktional für die Umstellung von Restriktions- zu Möglichkeitsdiskursen und zur positiven Besetzung von ‚Kümmern‘ für die Gymnasiallehrkräfte-rolle. In dieser Funktion sind Defizitzuschreibungen Voraussetzung zur diskursiven Annahme der Herausforderung.

Kontinuität und Expertise für herausfordernde Lagen – Die Drachenbaumschule (Hauptschule)

Die gemessene Defizitorientierung ist durchschnittlich hoch und tendenziell rückläufig. Die Surveydaten zeigen Zufriedenheit (auch der Schüler*innen) mit Beziehungen und Schulentwicklung. Die Interviews zeigen, dass dies auf tragfähiger Selbstwirksamkeit beruht, deren Genuss die Diskussion bestimmt.

*Durch die Schüler*innenschaft induzierte Bedarfe: Bedarfsorientierung/Kümmern, Erziehung, Begleitung, Kooperation*

In der Drachenbaumschule stehen Gespräche über die Schüler*innenschaft ganz im Zeichen der Illustration des schuleigenen Modus, standort- und hauptschultypischen Bedarfen passgerecht zu entsprechen. Kompensation familialer Probleme und Habitustransformation der Klientel sind selbstverständliche Zieldimensionen. Alle interviewten Akteur*innen pointieren Bedarfsorientierung bzw. „Kümmern“ als in Hauptschulen zentrale und in der Drachenbaumschule gegebene Kernkompetenz. Die Begleitende Lehrkraft sieht „hier ganz schön viele Strukturen einfach volle Kanne lange schon funktionieren“.

Konzentration und Lernerfolg der Schüler*innen gelten als abhängig von ganzheitlicher Erziehung, Problembearbeitung und Wertvermittlung in persönlichem Bezug zu Lehrkräften. Die Klientel brauche klare Ziele, gutes Classroom Management und frühe Einstimmung auf Ausbildungs- und Berufsmärkte. Notwendige Strukturen seien vorhanden: Kooperation mit Jugendamt und Polizei, Bildungs- und Berufseinstiegsbegleiter*innen und Berater*innen, Sonderklassen für hochaltrige Schüler*innen, kontinuierliche Zweitbesetzungen

in Klassen mit viel Förderbedarf sowie ein schönes Schulgebäude als Kompensation für benachteiligte Wohnverhältnisse.

*Klientel-Veränderung als Herausforderung:
Passung von Lage und Schulkultur*

Dass die Dynamik der Lage die eigene Selbstwirksamkeit irritieren könnte, kommt in dieser Schule nicht in Frage. Man beansprucht Expertise für die herausfordernde Lage, ausgewiesen über Vertrauen des Klientels, hohe Motivation des Kollegiums und Rückblick auf hocheffektive Schulentwicklung in Zeiten hohen äußeren Drucks.

Zielirritationen sind sehr spezifisch: Das Minimalziel, jedes Kind mit Schulabschluss zu entlassen, sieht man konterkariert durch Mängel in Inklusionsbedingungen und institutioneller Anschlussförderung. Praktisch könnten für einzelne Jugendliche ein schlechter Abschluss nachteiliger sein als kein Abschluss.

Trajekt/Diskursive Aneignung der herausfordernden Lage

Eine Basislegung für kollektive Selbstwirksamkeit wird zeitlich vor dem Potenziale-Projekt verortet: Akuter Schließungsgefahr und ungerechter Außenwahrnehmung zum Trotz, habe man schnell und nachhaltig erfolgreich Strukturen und Lehr-Lern-Konzept erneuert. Ein rezenter Schulleitungswechsel gilt als Erfolg aufgrund von Kontinuität in Leitungs- und Kooperationskultur.

Das „Kümmern“ bzw. die Orientierung an Schüler*innenbedarfen gilt im Gegensatz zur Einbaumschule nicht als Programm der Neuorientierung, sondern als Ausweis gegebener Passung von Schulkultur und Lehrkräftekompetenzen zur Schüler*innenschaft. Eine Aneignung der Lage als Umorientierung steht mithin als Aufgabe nicht an. Das Potenziale-Projekt begleitet vielmehr die Arbeit an Haltungen gegenüber Schüler*innen und ihren Herkunftsmilieus mit schulinternen Lehrkräftefortbildungen. Diese Arbeit geschieht auf Basis einer Kultur offenen und lösungsorientierten Austausches über herausfordernde Schüler*innen.

Der Diskurs unter Kolleg*innen zeigt eine kollektive, explizit habituelle Hochschätzung von Schule, Lage und Klientel sowie der eigenen Arbeit. Die Selbstdarstellung spielt mit Klischees von Schulen in guter Lage sowie mit (ironisch) überspitzen Vorurteilen zur Hauptschulklientel.

Tab. 7: Aus dem Transkript der Gruppendiskussion Drachenbaumschule/Kollegium

Bssl/nwm¹³: Also ich glaub die Sichtweise auf diese schwierige Lage ist im Kollegium hier Dstg¹⁴: Gleich.
 Bssl/nwm: gleich. da wird auch ganz viel drüber gesprochen und ähm und ich äh also [...] ich glaub die Sichtweise darauf ist ist bei allen (.) gleich; aber die Kollegen die jetzt hier sind die lieben genau diese Herausforderung eigentlich und haben Lust genau damit //mhm// zu arbeiten. ich glaub das ist das Besondere. (.) also die sagen nicht ähm (.) auch wenn ich jetzt an irgend=ne Realschule
 Dstg: Katholisch
 Bssl/nwm: Im ländlichen Bereich geh ♪katholische Realschule im ländlichen Bereich gehe.
 Dstg: Katholische Realschule mit zwei Prozent
 Ausländeranteil. Genau;¹
 Bssl/nwm: Ach was könnt ich's da gut haben ne, sondern
 Asab: Hab da meine zwei Fächer ♪und dann
 Bssl/nwm: Genau¹ hab meine zwei Fächer und bin fertig damit
 Dstg: Und den Beamer und alles
 Bssl/nwm: Das hat's auch aber.
 C: Wie [Name] das vorhin sagte das ist eben auch so=ne vielfältige Arbeit. also manchmal wünsche mich mir genau das an einer katholischen Realschule ♪im [...] [...] zu son- äh zu unterrichten und zwar pünktlich um acht Uhr anzufangen und um Neun ♪dann wieder aufzuhören.
 Bssl/nwm: Aber das würdest du dir höchsten ♪zwei Wochen wünschen.
 C: Genau das ist wahrscheinlich auch todeslangweilig [...]
 [...] Weil die Abwechslung hier ist ja einfach so genial. es ist so vielfältig unsere Schüler sind manchmal die absoluten Vollidioten; Chaostanten; völlig verpeilte Volllassis ((Lachen Bssl/nwm)) auch die sind da drunter. aber die Arbeit mit denen ist ja das, was so unheimlich //mhm// wertvoll ist und was so viel Spaß macht. also. //mhm//. [...]
 [...] Asab¹⁵: Im Fall eines Falles. ja das ist so. ja wir wir kümmern uns all- um alles Mögliche.
 C: Und diese Atmosphäre ist auch ganz anders mit unsren Schülern. also es ist schon 'n Stück weit auch familiär.

Zur Funktion von – stabil durchschnittlicher – Defizitorientierung in der Drachenbaumschule

Defizitzuschreibungen nehmen im Diskurs sozusagen übermütige Formen an, wobei, mit einer Art schulkulturell verankerter ‚Sozialpädagogisierung der Schule‘ (Budde, 2016) kokettierend, eine Passung zwischen Schulkultur und Klientel pointiert wird. Wofür also die Einblattschule sich gerade erst zu öffnen bereitfindet, rechnet sich die Drachenbaumschule als institutionalisierte Stärke an. Defizitzuschreibungen sind insofern – unbeschadet aller Etikettierungsdiemata – eine bleibend funktionierende Grundlage von Selbstwirksamkeit. Aufgrund ihres dilemmatischen Charakters ist kollektive Reflexion der Zuschreibungspraxis inzwischen ein zusätzliches Entwicklungsthema. Ein Blick für Handlungsspielräume ist durch erprobtes Vertrauen zwischen Leitung und Kollegium abgesichert.

13 Ssl/nwm → Stellvertretende Schulleitung/Mitglied des Schulnetzwerks

14 Stg → Mitglied der Steuergruppe

15 Sab → Sozialarbeiter*in

Polarisierende Heterogenität – Vogel-Kirsch-Schule (Gesamtschule)

Stabil hoher Defizitorientierung korrespondiert in der Vogel-Kirsch-Schule laut PeSs-Survey-Daten eine intensive und strapaziöse Entwicklung. Die Interviews zeigen eine diskursive Neujustierung des Klientelbildes im Zusammenhang eines doppelten Selbstwirksamkeitsdilemmas: Starke Schüler*innen drohen an Gymnasien verloren zu gehen, und der wachsenden Menge benachteiligter Schüler*innen fühlt man sich noch nicht gewachsen.

*Durch die Schüle*innenschaft induzierte Bedarfe: Gute Schüler*innen gewinnen – benachteiligte Schüler*innen begleiten*

In den Gruppendiskussionen wird eine Polarität pointiert zwischen „schwierigen“ und „guten“ Schüler*innen, deren adäquate Förderung grundverschiedene Herausforderungen ausmache: Dort eine Umorientierung im Selbstverständnis als Realschule sowie Einlassen auf kompensatorische Pädagogik, hier die Konkurrenz mit Gymnasien um Oberstufenschüler*innen.

Im Vordergrund der Gespräche stehen ‚Inklusionskinder‘ und strukturell benachteiligte Teilklientele mit biographischen Herausforderungen und unzureichenden Lerngelegenheiten. Zu leisten sei Kompensation beim Lernen und Reflektieren, bei Partizipation und Berufsorientierung, Sozialverhalten, Selbstorganisation und Ausdrucksweise. Zusammen mit schulpsychologischem Dienst, Jugendamt und weiteren Partnern seien Zukunftschancen zu schaffen. Dazu komme die Förderung „alternativer Talente“, also Kompetenzen etwa im digitalen Bereich. Alles setze von politischer Seite gesteigerte Ressourcen voraus.

Klientel-Veränderung als Herausforderung: Wandel von Rollen- und Professionsverständnis; prekäre Selbstwirksamkeit, Umorientierungsbedarf

Problematisiert werden Schulschließungen im Umfeld, ein Wandel der Lehrer*innenrolle und ein Stellenbesetzungsproblem. Die benachteiligte Klientel induziere eine sensible Auswahl von Lehrkräften, aber auch Mangelbewältigung bei unbesetzt bleibenden Stellen. Eigene Vorannahmen zu (habituellen) Ausgangsbedingungen der Schüler*innen seien durch beschleunigte Heterogenisierung bewusst und zugleich obsolet geworden. Statt Defizitsicht sei Freude an Umgestaltung, Ressourcenorientierung und Chancenerarbeitung zu finden. Herausfordernd seien umfassende Umstellungen im Unterricht sowie die Vereinbarung von Fachlichkeit mit Differenzierung sowie mit Sprachsensibilität in Fach- und Fremdsprachenunterricht.

Das Kollegium ist in prozessierender Auseinandersetzung um Spielräume gegenüber qua Habitus vererbter Bildungsarmut. Man zeigt sich zudem irritiert durch die Einbuße eines Rufes als gute Gesamtschule, verursacht durch Förder- und Hauptschulschließungen im Umfeld sowie durch geringe Stellenzuweisungen. Man sei selbst nicht mehr überzeugt, sich Eltern leistungstarker Kinder als Oberstufenoption empfehlen zu können.

Trajekt/Diskursive Aneignung der herausfordernden Lage

Zu sehen ist eine diskursive Polarisierung der Schüler*innenschaft mit anschließender Doppelstrategie zur Wiedererlangung von Selbstwirksamkeit: Umorientierung gegenüber benachteiligten Teilschüler*innenschaften und zugleich Mobilisation alter Stärken bei der Gewinnung starker Schüler*innen. An beiden Polen steht ein Selbstauftrag, bestmöglich zu fördern und Spielräume auszuloten. Das gemeinsame Annehmen der herausfordernden Lage wird auch darin sichtbar, dass ein allgemeiner Trend bei jungen Lehrkräften zur Vermeidung schwieriger Schulen durchaus verstanden, aber auch als unprofessionell missbilligt wird.

These zur Funktion von – stabile hoher – Defizitorientierung in der Vogel-Kirsch-Schule

Der im PeSs-Survey gemessenen sozialen Stabilität der Schulklientel steht im internen Diskurs eine politisch forcierte und Transformationsdruck erzeugende Polarisierung gegenüber.

Die Defizitzuschreibungen sind etikettierungsdilemmatisch: Sie stützen die Benennung von Kompensations- und Umorientierungsbedarfen und erzeugen zugleich ein holistisches Defizitbild einer als nicht-starke Schüler*innen markierten Teilklientel. Defizitzuschreibungen sind hier funktional, insofern über die Differenz gute vs. schwierige Schüler*innen die Lage handhabbar gemacht wird: Die frühere singuläre Verlustfigur, nämlich Verlust von Niveau und einer eigentlich richtigen Schüler*innenkomposition, wird ersetzt durch eine doppelte Möglichkeitsorientierung, nämlich einerseits Neuorientierung und andererseits Ausbau alter Stärken. Sich Einlassen auf Dynamiken der Lehrer*innenrolle und Wiedererlangung tradiertter Selbstwirksamkeit bei der Begleitung starker Schüler*innen werden kompatible Orientierungen.

Entwicklung von Partizipationskultur – Fliederschule (Gesamtschule)

Die PeSs-Survey-Daten zeigten einen aufsteigenden Trend bei lehrkräfteseitiger Defizitorientierung und Skepsis gegenüber der eigenen Arbeit, zudem bei Kritik an schulinternen Beziehungen durch Schüler*innen, Lehrkräfte und Schulleitung. Die Interviewstudie zeigt, wie Defizitzuschreibungen in der Arena interner Kommunikations- und Definitionsansprüche verhandelt werden.

*Durch die Schüle*innenschaft induzierte Bedarfe: Gute Schüler*innen gewinnen – benachteiligte Schüler*innen begleiten*

Ähnlich wie in der Vogel-Kirsch-Schule, wird diskutiert, sich auf zunehmend mehr Schüler*innen mit Kompensationsbedarf neu einstellen und gleichzeitig Wirksamkeitsverlust bei der Gewinnung starker Schüler*innen befürchten zu müssen. Dies stützt eine Positionierung gegen politisches Untertreiben der herausfordernden Lage und gegen ressourcenpolitische Untätigkeit bzw. Unfairness.

*Klientel-Veränderung als Herausforderung:
Problembewusstsein durch Irritationen*

Wiederum analog zur Vogel-Kirsch-Schule wird die Brisanz einer durch Haupt- und Förderschulschließungen beschleunigten Heterogenisierung betont. Laut Schulleitung werde die Schule zum „Auffangbecken ... für alle schwierigen Schüler*innen“ und mithin „der eigentliche Gesamtschulgedanke ... konterkariert“.

In weiterer Analogie zur Vogel-Kirsch-Schule und auch zur Einblattschule, verbindet man rückblickend die Wahrnehmung eines Niveauverlust-Schubes mit der Bewusstwerdung von Umorientierungsdruck. PeSs-Netzwerkteilnehmer*innen und Begleitende Lehrkraft rekapitulieren, wie das Ziel einer möglichst guten Schüler*innenschaft als fehl gehend eingestuft und eigene Defizite zugestanden wurden, und wie sich als Orientierung der Aufbau positiverer Haltungen und systematischer Förderoptionen durchsetzte.

Trajekt/Diskursive Aneignung der herausfordernden Lage

Ein in der Wahrnehmung der Netzwerkteilnehmer*innen wesentlicher Veränderungsprozess ist der Aufbau einer für die Fliederschule neuen Partizipationskultur. Auf einen Schulleitungswechsel folgten eine Demokratisierung und Effektivierung der Steuergruppe und dann ein Vorstoß aus dem Kollegium mit Vorschlägen zum systemischen Umgang mit neuen Kompensationsanforderungen. Dies machte die Steuergruppe wiederum zur Grundlage offener Diskussion und zum Anlass gemeinsamer Schulinterner Lehrkräftefortbildungen.

In der Gruppendiskussion verhandeln Netzwerkteilnehmer*innen mit anderen Kolleg*innen das Zieldilemma zwischen dem Abbau lagebezogener Defizitbilder, – Steuergruppen und Netzwerkmitglied Estg/nwm verweist auf die entsprechende Programmatik des Potenziale-Projekts (vgl. Interviewzitat) – und beharrlichem Hinweisen auf lage- und politikinduzierte Schwierigkeiten, das bei den anderen Sprecher*innen durch die Frage des Interviewers aktualisiert wird. Dabei wird zugleich das prozessierende Verhältnis der mit Netzwerkteilnahme überschneidenden Steuerungsgruppe zum Kollegium verhandelt. Im Anschluss an die zitierte Passage wechselt die Gruppendiskussion in-

haltlich zu den Eckpunkten der Transformation von autoritärem Führungsstil zu Diskussion und Partizipation.

Tab. 8: Aus dem Transkript der Gruppendiskussion Drachenbaumschule/Kollegium

I: Sie werden jetzt von von dem Potenziale-Projekt zum Beispiel auch adressiert als Schule in also mit besonderen Herausforderungen. ähm (.) [...] welche Bedeutung hat das also dass sozusagen so auf Sie zugegangen wurde.
Dsab¹⁶: Ja wenn wir so adressiert werden
C: Ja.
Dsab: und auf der andern Seite aber solche Äußerungen von einem @offiziellen Vertreter kommen@
C: Ja.
I: Ja.
Dsab: ist es natürlich schon sehr fragwürdig; und man äh stellt sich dann die Frage was was denken äh wird das allgemein so gedacht; oder ist denen dat egal da so.
C: Mhm.
Dsab: Man hat so das Gefühl das ist denen (.) dann letztendlich (.) ist ist denen das egal.
C: Ja.
Estg/nwm: Aber die besonderen Herausforderungen waren ja ursprünglich im Projekt eigentlich anders gedacht. die besonderen Herausforderungen waren äh standortbedingt äh Schülerklientel bedingt. und diese Herausforderung dadurch dass dass äh (.) äh (.) Unterstützungsleistungen die man sich wünscht vorenthalten werden zum Beispiel ähm die haben wir ja so im Projekt nie gesehn ne das warn das war //mhm// ja nicht Bestandteil der. Sondern diese diese Schulen mit in äh mit besonderen Herausforderungen, das war ja immer eher standortbezogene Klientel das war ()
Dsab: Ja aber das äh aber das eine bedingt das andre ne,
C: Ja ja.
Dsab: Ja wir haben ()
Estg/nwm¹⁷: Jaja das das äh wird auch langsam erst deutlich ne.
Dsab: Die die die ESE-Schüler die ko- die kommen ja aus dem Umfeld so
Estg/nwm: Ja.
Dsab: die wir haben. und die wir nicht haben, also die die jetzt keinen äh (.) sag ich ich nenn das jetzt Stempel die keinen Stempel haben also oder keinen Förderbedarf offiziell haben die haben wir ja auch noch zusätzlich; so die die schwierigen Schüler.
Estg/nwm: Jaja.

Thesen zur Funktion von – hoher und steigender – Defizitorientierung in der Fliederschule

Defizitzuschreibungen erscheinen diskursiv funktional, wo aktuelle Herausforderungen pointiert werden: Der Verlust einer eigentlich für die Schulform richtigen Schüler*innenkomposition ist zu verarbeiten, in der Folge ein neues Konzept für eine wachsende benachteiligte Teil-Schüler*innenschaft zu schaffen und zugleich die Kompetenz zur Beschulung starker Schüler*innen wiederzuerlangen. Spezifisch für die Fliederschule ist, dass ein interner Strukturierungs- und Demokratisierungsprozess inhaltlich am Diskurs zur Anpassung an einen wachsenden Anteil problematischer Schüler*innen hängt. In diesem Diskurs sind Defizitbilder präsent. Dass er geführt wird, scheint aber jedenfalls

16 Sab → Sozialarbeiter*in

17 Stg/nwm → Mitglied der Steuergruppe/ Mitglied des Schulnetzwerks

für die Entwicklung von Möglichkeitsorientierung und Handlungsfähigkeit in herausfordernder Lage zentral zu sein.

Restriktionen werden zur Hauptherausforderung – Schirmtannenschule (Hauptschule)

Den PeSs-Survey-Daten folgend bleibt in der Schirmtannenschule die Defizit-orientierung durchschnittlich, während sich die soziale Zusammensetzung der Klientel leicht positiv, Selbstwirksamkeit und Stress negativ entwickeln. Letzteres geht wesentlich auf intervenierende Variablen zurück. Die Arena besteht im Verhältnis der Schule zu politischen Entscheidungsträgern, von denen man sich im Entwicklungsprozess zurückgeworfen sieht.

*Durch die Schüler*innenschaft induzierte Bedarfe: Kompensation, Ressourcen, Begleitung, Integration*

Auch in der Schirmtannenschule illustrieren Defizitzuschreibungen einerseits Differenzierungs-, Erziehungs-, Förder- und Begleitungsbedarfe sowie andererseits Ressourcenmangel. Analog zur anderen Hauptschule betont man Passung eigener Schulform, Kompetenz, Struktur und Schulkultur zu Bedarfen von Hauptschulschüler*innen. Erziehung, Sozialkompetenztraining und Begleitung zu potenziell ausbildenden Firmen seien immer wieder vorrangig vor maximalem Wissensaufbau. Zumindest die von Klasse fünf an an der Schirmtannenschule betreuten Kinder erhielten nötiges Wissen, einen Schulabschluss und Arbeitsmarktchancen. Dagegen kämen z. B. abgeschulte und nicht Deutsch sprechende Schüler*innen oft „*einfach zu spät zu uns*“ (Schulleiter*in).

Omnipräsent in allen Gesprächen ist die Einengung von Handlungsspielraum durch einen politisch angeordneten Umzug. Nachweislich erfolgreich nutze man beschränkte Ressourcen. Aber insbesondere für ein anerkannt gutes Seiteneinsteiger*innen-Integrationskonzept sei nach dem Umzug buchstäblich kein Raum mehr.

Klientel-Veränderung als Herausforderung: Entwicklungsbedarf wird Bewältigungsbedarf

Auch an der Schirmtannenschule sieht man Heterogenisierung beschleunigt und entsprechende Herausforderungen potenziert durch Haupt- und Förderschulschließungen am Ort. Man müsse nun „*alle problematischen*“ Schüler*innen am Ort aufnehmen.

Zum Interviewzeitpunkt stehen das Zurückgeworfen-Sein eigener innovativer Anpassung durch Politik und die Einfeldung in die neue Situation im Vordergrund. Das Kollegium sucht Pfade zum Möglichkeitendiskurs, einerseits über die Betonung zurückliegender Wirksamkeitsnachweise, andererseits über die Antizipation von Vorteilen der neuen Schulumgebung.

Thesen zur Funktion von – stabil durchschnittlicher – Defizitorientierung in der Schirmtannenschule

Dem Sprechen von „hochproblematischen“ Schüler*innen, die „auf die Reihe (zu) kriegen“ seien, korrespondiert die Forderung nach besseren Lernvoraussetzungen im Sinne des Rechts auf gute Beschulung für benachteiligte Schüler*innen.

Defizitzuschreibungen verdeutlichen – wie überall – Kompensations- und Ressourcenbedarf. Argumentiert wird für mehr praktische Wertschätzung der Schulform und der eigenen Arbeit, die politisch konterkariert werde. Defizitzuschreibungen tauchen zudem auf, wo der Möglichkeitendiskurs wie ein Strohalm ergriffen wird: Gerade für Schüler*innen aus dem „Ghetto“ sei es wichtig, Möglichkeiten der schöneren Schulumgebung zukünftig konsequent zu nutzen.

4 Zusammenführung der Ergebnisse und Fazit

Dass nach dem quantitativen PeSs-Ausgangssurvey die mittlere Defizitorientierung im Projektzeitraum nicht rückläufig ist, ist angesichts der Programmatik des Potenziale-Projekts erklärungsbedürftig, zumal die Projektschulen sichtbare Entwicklungsschritte vollzogen, auch bei der Arbeit an Haltungen gegenüber benachteiligten Klientelen. Die Entwicklung des Migrant*innenanteils oder der sozialen Zusammensetzung in Schüler*innenschaften leistet die Erklärung nicht.

Eine verstehende Perspektive auf Defizitorientierung

So suchten wir eine von Quantifizierungen zunächst unabhängige Perspektive, dem Prinzip der Grounded Theory folgend, soziale Praxis nicht unter theoretische Konstrukte zu subsumieren. Aus der theoretischen Annahme, Defizitorientierung verschließe Möglichkeitsperspektiven, sollte nicht einfach Stillstand der Projektschulen abgeleitet werden. Vielmehr sollte die Praxis von Fallschulen, denen Begleitende Lehrkräfte und Netzwerkmoderatorinnen Engagement und Erfolge bescheinigten, Grundlage des Verstehens von Defizitorientierung in Transformationsphasen sein. Wir beziehen also die Auseinandersetzung mit stabiler oder auch steigender Defizitorientierung in die Erforschung des Gelingens von Schulentwicklung in herausfordernden Kontexten ein.

Im Ergebnis steht die Validität der Skala für Defizitorientierung außer Frage. Lehrkräfte der Fallschulen sehen sich durch Merkmale der Schüler*innenschaft herausgefordert und erleben mitunter ihren Handlungsspielraum als begrenzt, wesentlich auch durch strukturelle Rahmenbedingungen. Zugleich

aber suchen sie ihre praktischen und schulkulturellen Optionen zu erweitern und so eine positive Haltung zu den Herausforderungen zu schaffen.

Dies macht Defizitorientierung an sich nicht konstruktiv. Wir konnten aber zeigen, dass in Transformationsphasen Defizitzuschreibungen, und insgesamt Charakterisierungen von Schüler*innen, Funktionen in nach innen und außen gerichteten Diskursen erfüllen. Transformationsphasen wurden angestoßen durch Problemdruck und durch Einsicht in die Dysfunktionalität eingefahrener Muster. Entwicklungsbemühungen waren orientiert an Angeboten des Potenziale-Projekts, vollzogen sich aber zugleich auf der Basis je spezifischer Kontextmerkmale, vorvergänger Prozesse, vorhandener Strukturen und spezifischer Stärken. Das Potenziale-Projekt nutzt dies durch diskursive Aushandlung von Evidenz, also Rückbezug abstrakter Statistik auf den konkreten Schulkontext zugunsten einer für alle Beteiligten kohärenten, in Schulentwicklung umsetzbaren Perspektive (Bremm et al., 2017; Drucks, Bremm, van Ackeren & Klein, 2019).

Für Schulformen spezifische Varianten von Irritation und Veränderungsdruck

Unseren Codierungen von Gruppendiskussionen und Einzelinterviews zufolge reüssieren Klientel-Charakterisierungen nicht als Rechtfertigung ungleicher Bildungserfolge, sondern im Zuge der Charakterisierung von Lage, Herausforderungen, Handlungs- und Entwicklungszielen, sowie von Ansprüchen an die Politik. Im Zuge der Darstellungen der gesellschaftlichen, politischen und professionsbezogenen Gesamtlage, werden Veränderungen der Schüler*innenschaft bezeichnet, insbesondere beschleunigt zunehmende Heterogenität und Integrationsbedarfe. Beschleunigung wird assoziiert mit Irritation und Problembewusstwerdung. „Heilsamer Druck“ habe einen Schwellenwert überschritten und Verdrängung bzw. Aufschub von Krisenbewältigung endgültig dysfunktional gemacht, wie eine Begleitende Lehrkraft zusammenfasst:

„Ich glaube dass das ähm das Problem ist das alle Schulen in unserm Netzwerk haben auf einmal hat sich (.) die (.) das Schülerklientel verändert; auf einmal wird es empfunden. Es ist nicht 'n ‚auf einmal‘ gewesen, sondern es war schon 'n langfristiger Prozess aber im Grunde genommen haben sich Bedingungen verändert, und ähm (.) jetzt ist (.) guter Rat teuer“ (Begleitende Lehrkraft)

Zur Konturierung von Irritationen und dynamischen Herausforderungen fungiert an allen Schulen die Figur einer zur Schulform passenden Schüler*innenschaft. Dies bedeutet je Schultyp Unterschiedliches. Am Gymnasium wird die Einstellung auf benachteiligte Klientele als forcierte Neuorientierung narratiert, während man sich an Hauptschulen längst und mit Überzeugung passend eingestellt sieht. Positive Zugewandtheit zu dieser Herausforderung wird also

entweder als Transformation oder als Tradition besprochen. In Gesamtschulen ist es etwas Drittes: Zur Umstellung auf anteilmäßig zunehmende Dominanz benachteiligter Klientele kommt die Gefahr für tradierte Kompetenz für bildungsambitionierte Familien.

Mit den zu bewältigenden Irritationen unterscheiden sich auch diskursive Funktionen von Defizitzuschreibungen: Am Gymnasium produziert die plötzlich unausweichliche Zuständigkeit für benachteiligte Klientele Überforderungsangst und Abwehr – und mutmaßlich die außerordentlich starke Defizitorientierung am ersten Messzeitpunkt 2014. Der anschließende deutliche Rückgang fällt in eine Phase der Entwicklung neuer Reflexivität und Diskursivität eigener Haltungen und Rollenvorstellungen, ermutigt durch datengestützte Entkräftung von Befürchtungen hinsichtlich kognitiver Schwächen neuer Klientele und Eröffnung eines vielversprechenden konkreten Entwicklungsansatzes. Mittels Defizitzuschreibungen wird erklärt, auf welche Herausforderungen zu reagieren man sich bereit und in der Lage sieht. Letzteres gilt auch für Hauptschulen. Ausschläge bei der Defizitorientierung aber bleiben hier aus. Zu bewältigen sind vor allem die bildungspolitische Prekärität der Schulform sowie schulpolitische Entscheidungen. Diskursiv funktional sind Defizitzuschreibungen bei der Darstellung von Unverzichtbarkeit der Schulform und eigenen Leistungen gerade im gesellschaftlichen Wandel. Die Gesamtschulen unterscheiden über Defizitzuschreibungen die Klientel, die zunehmend den ‚eigentlichen‘ Rahmen einer gemischten Schüler*innenschaft sprengt, von einer deshalb womöglich verloren gehenden Klientel, deren Fernbleiben die Tendenz weiter verstärken würde. Diese Unterscheidung erscheint zugleich als Klärungsangebot an politisch Zuständige und als Ansatz einer eigenen, zweigleisigen Adaptionsstrategie.

Defizitorientierung und die Arena der Einzelschule

Die über den Schulformunterschied hinausgehende Bedeutung individueller Schulkontexte zeigt sich beispielsweise im Vergleich der beiden Hauptschulen: In beiden ist Defizitorientierung im Verhältnis zu allen am Potenziale-Projekt teilnehmenden Hauptschulen zu beiden Messzeitpunkten durchschnittlich hoch ausgeprägt. Dabei sind augenfällig die Arbeitsbedingungen im Projektzeitraum sehr ungleich: Konnte die Drachenbaumschule zuletzt an ihre erfolgreiche Entwicklung des pädagogischen Konzepts anknüpfen, wurde die Schirmtannenschule dieser Möglichkeit durch Umsiedlung beraubt. Die Drachenbaumschule zeigt sich sozusagen in einer Phase des Genusses zuvor erstrittener Selbstwirksamkeit. Man gibt sich äußerer Anerkennung und der eigenen Schüler*innenorientierung gewiss. Mit Defiziten werden Passungsprobleme assoziiert, die man strukturell bearbeitet. Eine Kultur offener Aussprache, inklusive Defizitzuschreibungen, passt erst einmal dazu. Als Agenda ist am

ehesten in Außenbeziehungen zu sehen, die Reputation im lokalen Umfeld und bei politisch Verantwortlichen betreffend, wo man sich wiederum gut aufgestellt sieht. In der Schirmtannenschule dagegen dramatisieren politische Entscheidungen ganz akut den Umgang mit schüler*innenseitigen „Defiziten“. Die Begleitung durch das Potenziale-Projekt konnte in einem Fall an vorangegangene Entwicklungen von Struktur, Programmatik und Selbstbewusstsein spezifisch anschließen, im anderen Fall war sie gegenüber den äußeren Restriktionen machtlos. Unter also sehr unterschiedlichen Voraussetzungen jedenfalls gehört Defizitorientierung an beiden Hauptschulen zum positiven Selbstverständnis genauso dazu wie konsequente Schüler*innenorientierung. Dies mag für in den strukturell unter Druck stehenden Hauptschulen der Grund für stabile Defizitorientierung sein.

In beiden Gesamtschulen ist der Wert für Defizitorientierung zu beiden Messzeitpunkten für die Schulform im Potenziale-Projekt hoch. In beiden verlangt eine interne Arena, neue Herausforderungen differenzierend beim Namen zu nennen. Defizitorientierung betrifft eine wachsende Teilgruppe der Schüler*innen, und sie wird als praktische Herausforderung diskursiv angenommen. Zur statistisch stabil hohen Ausprägung von Defizitorientierung – vielleicht unter deren Voraussetzung – kommt also eine spezifische neue Möglichkeitsorientierung. An der Fliederschule kommt dazu eine Arena der Neuverhandlung interner Kommunikationsweisen und Definitionsansprüche, deren Gegenstand auch das Potenziale-Projekt wurde. Der Umgang mit Heterogenität, und speziell mit „Defiziten“ im Sinne besonderer Anforderungen für die Schule, ist aber inhaltliches Ankerthema der Neuausrichtung von Führungs- und Partizipationsverhältnissen – vielleicht ein wichtiger Faktor für den an der Fliederschule sogar ansteigenden Wert von Defizitorientierung.

In der Einblattschule schließlich wird die Umorientierung von Defizitorientierung zu Machbarkeitsorientierung selbst zur Arena, in der es um nicht weniger geht, als um den gymnasialen Habitus. Das Potenziale-Projekt bot über die Datenrückmeldung ein gegenüber verselbständigten Furchtbildern realistischeres Schüler*innenbild, was mutmaßlich einen für Gymnasien untypischen Ausschlag der Defizitorientierung zu korrigieren half.

Fazit

Mit dem Zugang der Grounded Theory finden wir an Projektschulen unterschiedliche Prozesse als Kontexte des Antwortverhaltens im PeSs-Survey, die eine Fragebogenskala nicht einfangen kann. Der für sich konsistente statistische Faktor Defizitorientierung weist offenbar Varianten in der praktischen Rationalität auf. Wir sehen insgesamt Zeichen für ein zunehmendes Verständnis schulischer Bildung als Zuständigkeit für Kinder mit ihren Lebenskrisen, Armutslagen und Passungsproblemen (Mesch & Foltin, 2020; Bollweg, 2020;

Drucks & Bruland, 2020b). Dass entsprechendes Eingehen auf herausfordernde Klientele vom ‚eigentlichen‘ Bildungsauftrag abweiche (vgl. Beiträge in Redlich, Schäfer, Wachtel, Zehbe & Moser, 2015), war aber kollektive Orientierung vielleicht nur an unserem Fallgymnasium. Mit Selektions-, Leistungs- und Wissenschaftsorientierung ist dabei nicht nur ein gymnasialer Habitus zu transzendieren, sondern auch in politischen und wissenschaftlichen Feldern geltende Orientierungen (Heinrich, 2016; Gehde & Köhler, 2016 a/b). Jedenfalls erzeugt die Erwartung rückläufiger Defizitorientierung an den Schulen unterschiedliche Haltungs-Realitäts-Dilemmata. Hans Wocken (2014) empfiehlt Schulen mit Blick auf das Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma, ressourcenpolitischen Pragmatismus konsequent zu unterscheiden von Fatalismus und dessen Bearbeitung. Wir können gleichsinnig vielleicht für die Bildungsforschung empfehlen, schulische Kontexte von Defizitorientierung in forcierten Transformationsphasen zu unterscheiden von der Messung des Erfolgs von Schulen und von Entwicklungsprojekten anhand von Datenerhebungen.

Literatur

- Betz, T. (2007). Formale Bildung als ‚Weiter-Bildung‘ oder ‚Dekulturation‘ familialer Bildung? – Übergänge von Kindern zwischen Familie und Schule. In C. Alt, (Hrsg.), *Kinderleben: Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen*. 3. *Ergebnisse aus der zweiten Welle* (S. 163–187). Wiesbaden: VS.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie in und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen: Budrich.
- Bonefeld, M. & Dickhäuser, O. (2018). (Biased) grading of students' performance: Students' names, performance level, and implicit attitudes. *Frontiers in psychology*, 9, 481.
- Bollweg, P. (2020). Familiäre Konstellationen und Erwartungen bei Schulabsentismus. In S. Drucks & D. Bruland (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse und die Herausforderungen für die Schule* (S. 25–45). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Bremm, N. (2020). Umso mehr kommt es auf die Lehrperson an – Defizitperspektiven von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen. In S. Drucks & D. Bruland (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse und Herausforderungen für die Schule* (S. 105–126). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Bremm, N., Eiden, S., Neumann, C., Webs, T., van Ackeren, I. & Holtappels, H. G. (2017). Evidenzorientierter Schulentwicklungsansatz für Schulen in herausfordernden Lagen. Zum Potenzial der Integration von praxisbezogener Forschung und Entwicklung am Beispiel des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen Stärken“. In V. Manitiis & P. Döbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 140–159). Münster: Waxmann.
- Bremm, N. & Klein, E. D. (i.V.). Deficit Thinking and Organizational and Instructional Improvement in Schools Serving Disadvantaged Communities: Data from Germany. *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Budde, J. (2016). Persönlichkeitsbildung in der Schule. Potential oder Problemfall? *Schulpädagogik heute*, 7(13), 1–15.

- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education. *SPROGFORUM*, 19, 15–20.
- Drucks, S. & Bruland, D. (2020a). Sozioanalyse der Schule und Sozioanalysekompetenz von Lehrkräften: Überblick im Getümmel sozialer Kämpfe im Unterricht. In S. Drucks & D. Bruland (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse und die Herausforderungen für die Schule* (S. 46–63). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Drucks, S. & Bruland, D. (2020b). Zum Diskurs um familiäre kritische Lebensereignisse und Schule: Begriffe, Forschungskonzepte, Wissensstand, Ansätze. Eine Einleitung. In S. Drucks & D. Bruland (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse und die Herausforderungen für die Schule* (S. 9–24). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Drucks, S., Bremm, N., van Ackeren, I. & Klein, E. D. (2019). Recognizing the Strengths of 'Failing Schools' – An Evidence-based Way to Sustainable Change? In C. Meyers & M. Darwin (Hrsg.), *School Turnaround in Secondary Schools. Possibilities, Complexities, & Sustainability* (S. 125–147). IAP.
- Isaac, K. (2011). Neues Standorttypenkonzept. Faire Vergleiche bei Lernstandserhebungen. *Schule NRW*, 6(11), 300–301.
- Gehde, H., Köhler, S.-M. & Heinrich, M. (2016a). *Gymnasialer Lehrerhabitus unter Transformationsdruck. Rekonstruktionen zur Inklusion*. Münster: MV-Wissenschaft.
- Gehde, H., Köhler S.-M. & Heinrich, M. (2016b). Gymnasialer Lehrerhabitus und Inklusion. Eine kurze Einführung in den Band. In H. Gehde, S.-M. Köhler & M. Heinrich (Hrsg.), *Gymnasialer Lehrerhabitus unter Transformationsdruck. Rekonstruktionen zur Inklusion* (S. 7–10). Münster: MV-Wissenschaft.
- Gehde, H., Köhler S.-M. & Heinrich, M. (2016c). Gymnasialer Lehrerhabitus im Vergleich – Kontrastierung der beiden Fallbeispiele. In H. Gehde, S.-M. Köhler & M. Heinrich (Hrsg.), *Gymnasialer Lehrerhabitus unter Transformationsdruck. Rekonstruktionen zur Inklusion* (S. 184–186). Münster: MV-Wissenschaft.
- Gehde, H., Köhler S.-M. & Heinrich, M. (2016d). Gymnasialer Lehrerhabitus unter Transformationsdruck – die Rekonstruktionsergebnisse vor dem Hintergrund der Debatte über inklusive Beschulung. In H. Gehde, S.-M. Köhler & M. Heinrich (Hrsg.), *Gymnasialer Lehrerhabitus unter Transformationsdruck. Rekonstruktionen zur Inklusion* (S. 187–211). Münster: MV-Wissenschaft.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2006/1967). *The Discovery of Grounded Theory Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick & London: Transaction Publishers.
- Goldmann, D. (2016). *Programmatik und Praxis der Schulentwicklung. Rekonstruktionen zu einem konstruktiven Spannungsverhältnis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Grundmann, M., Bittlingmayer, U. H., Dravenau, D. & Edelstein W. (2006). *Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz*. Münster: Lit.
- Grundmann M., Bittlingmayer U. H., Dravenau, D. & Groh-Samberg, O. (2004). Die Umwandlung von Differenz in Hierarchie. Schule zwischen einfacher Reproduktion und eigenständiger Produktion sozialer Ungleichheit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 24(2), 124–145.
- Gutiérrez, K. D., Morales, P. Z. & Martinez, D. C. (2009). Re-mediating literacy: Culture, difference, and learning for students from nondominant communities. *Review of research in education*, 33(1), 212–245.

- Heinrich, M. (2016). Gymnasialer Lehrerhabitus unter Transformationsdruck durch Inklusion. In H. Gehde, S.-M. Köhler & M. Heinrich (Hrsg.), *Gymnasialer Lehrerhabitus unter Transformationsdruck. Rekonstruktionen zur Inklusion* (S. 11–28). Münster: MV-Wissenschaft.
- Hermann, J. (2017). Discussion failed! Hinweise an die deutschsprachige Schulentwicklungsdiskussion zu „failing schools“ aus einer Hamburger Perspektive. In V. Manitiut & P. Döbbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 240–265). Münster & New York: Waxmann.
- Keller, R. (2012). *Das Interpretative Paradigma*. Wiesbaden: VS.
- Luke, M., Goodrich, K. M. & Gilbride, D. D. (2013). Intercultural model of ethical decision making: Addressing worldview dilemmas in school counseling. *Counseling and Values*, 58(2), 177–194.
- Maaz, K., Baeriswyl, F. & Trautwein, U. (2011). *Herkunft zensiert? Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule*. Eine Studie im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland. Verfügbar unter: http://www.bagkjs.de/media/raw/HERKUNFT_ZENSIERT.pdf.
- Mesch, D. & Foltin, W. (2020). Schulsozialarbeit – Im Spannungsfeld zwischen fachlichen Standards und derzeitigen Rahmenbedingungen. In S. Drucks & D. Bruland (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse und die Herausforderungen für die Schule* (S. 128–143). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Racherbäumer, K. (2017). Rekonstruktionen zu Bedeutung und Funktionen der Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in sozial benachteiligter Lage. In V. Manitiut & P. Döbbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 123–139). Münster: Waxmann.
- Redlich, H., Schäfer, L., Wachtel, G., Zehbe, K. & Moser, V. (2015). *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion*. Perspektiven Sonderpädagogischer Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Siggelkow, N. (2007). Persuasion with case studies. *Academy of Management Journal*, 50(1), 20–24.
- Soeffner, H.-G. (1991). „Trajectory“ – das geplante Fragment. Die Kritik der empirischen Vernunft bei Anselm Strauss. BIOS. *Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History*, 4(1), 1–12.
- Sorhagen, N. S. (2013). Early teacher expectations disproportionately affect poor children's high school performance. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 465.
- Strauss, A. (1993). *Continual permutations of action*. New York: Aldine de Gruyter.
- Strauss, A. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. München: Wilhelm Fink.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strübing, J. (2008). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Wocken, H. (2014). *Das Haus der inklusiven Schule: Bausteine – Baupläne – Bausteine*. Hamburg: Feldhaus, Ed. Hamburger Buchwerkstatt.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage.

9. Wahrnehmung und Gestaltung von Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen an Schulen in herausfordernder Lage

Sabrina Rutter, Nina Bremm & Stefanie Wachs

In den vergangenen Jahren kommen internationale wie nationale Untersuchungen zu Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen zu dem Ergebnis, dass ein tragfähiges Lehrer*innen-Schüler*innen-Verhältnis nicht nur statistisch signifikante Effekte auf die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen, sondern auch auf die Selbstwirksamkeit und Motivation der Lehrkräfte hat (u. a. Kuhn & Fischer, 2014; Klassen, Perry & Frenzel, 2012; Spilt, Koomen & Thijs, 2011; Drucks, Osipov & Quenzel, 2010; Baumert & Kunter, 2006). Insbesondere für Schulen in herausfordernder Lage verweisen jüngste Studien vor dem Hintergrund von Bildungsgerechtigkeit auf die Bedeutsamkeit der Beziehungsebene (u. a. Bremm, 2019; Racherbäumer & van Ackeren, 2015; Rutledge, Cohen-Vogel, Osborne-Lampkin & Roberts, 2015; Smyth 2014; Stojanow, 2013). Ein positives Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler*innen stellt somit nachweisbar einen Zugewinn für beide Seiten dar und sollte für alle Beteiligten erstrebenswert sein. Für die Schulentwicklungsarbeit bedeutet dies, dass Schulen notwendigerweise ein Programm zur Veränderung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen mitbringen müssen, dessen Einlösung auch empirisch überprüft werden kann.

In diesem Beitrag werden Ergebnisse des Potenziale-Projekts zur Wahrnehmung und Gestaltung von Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen an Schulen in herausfordernder Lage vorgestellt. Hierzu wird als Erstes ein Überblick über den Forschungsstand zu Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen gegeben. Anschließend wird der Frage nachgegangen, ob sich die mithilfe von quantitativen Instrumenten längsschnittlich gemessene Beziehungsqualität zwischen der Eingangs- und Abschlussbefragung im Schuljahr 2014/15 und 2017/18 verbessert hat. Als Nächstes werden zwei Schulen, bei denen sich während der Projektzeit die Beziehungen zu den Schüler*innen aus Sicht der Lehrkräfte deutlich zum Positiven verändert hat, genauer in den Blick genommen. Im Mittelpunkt stehen Faktoren, die auf die Entwicklung Einfluss

genommen haben. Grundlage für die Analyse der Gelingensbedingungen sind ein speziell für das Potenziale-Projekt entwickelte Instrument der Prozessdokumentation sowie Interviews, die mit ausgewählten Schulvertreter*innen im Schuljahr 2017/18 geführt wurden.

1 Forschungsstand zu Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen

Die Darstellung der empirischen Erkenntnisse erfolgt in zwei Teilen: Zunächst wird die Bedeutung von Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen für die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen fokussiert, anschließend für das berufliche Selbstkonzept und Handeln der Lehrkräfte.

1.1 Die Bedeutung von Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen für die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen

Die Veröffentlichung der Studie „Visible Learning“ des Neuseeländers John Hattie im Jahr 2008 sorgte weltweit für großes Aufsehen und regte spätestens mit der deutschen Übersetzung „Lernen sichtbar machen“, die im Jahr 2013 erschien, hierzulande die Diskussion um Schul- und Unterrichtsentwicklung an (Terhart, 2014). Auf Basis von über 800 Meta-Analysen stellt Hattie fest, dass eine Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung, die auf Kooperation und Akzeptanz beruht, individuelles Feedback und die Strukturiertheit, Klarheit und Verständlichkeit der Lehrkräfte zu den wichtigsten Einflussfaktoren für den Lernerfolg der Schüler*innen gehören (Hattie, 2008). Die COACTIV-Studie¹, die in den Jahren 2003 und 2004 ergänzend zur PISA-Untersuchung durchgeführt wurde, betont ebenfalls den bedeutsamen Beitrag von positiven Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen für die Unterrichtsqualität und zeigt am Beispiel des Fachs Mathematik auf, dass neben dem Professionswissen auch die Begeisterung und Motivation für das Unterrichten und das unterrichtete Fach entscheidende Auswirkungen auf den Lernfortschritt hat (Baumert & Kunter, 2006). Hierbei wirken sich die Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen nicht direkt auf den Lernerfolg, sondern indirekt über das Selbstkonzept und die motivationalen Orientierungen der Schüler*innen aus (Kemna, 2012).

Insbesondere an Schulen in herausfordernder Lage können tragfähige Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen eine Möglichkeit darstellen, der sozial bedingten Benachteiligung der Schüler*innen zu begegnen und

1 COACTIV steht für „Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz“.

Bildungschancen zu erhöhen (Racherbäumer, 2017). Den Annahmen der *attachmet theory* (Bowlby, 1975) folgend, dokumentieren internationale Studien, dass Schüler*innen aus sozial benachteiligten Familien, die ein gutes Verhältnis zu ihren Lehrkräften aufbauen können, positivere Entwicklungen in ihrer Lernmotivation, ihren Beziehungen zu Peers, ihrer Beteiligung am Unterricht und schulischen Leistungsfähigkeit aufweisen (u. a. Sabol & Pianta, 2012; Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011; Pianta & Allen, 2008). Zudem können vertrauensvolle Beziehungen zu den Lehrkräften dabei helfen, negative emotionale und Instabilität auslösende Erfahrungen, wie z. B. psychische und physische Unsicherheit in der frühen Kindheit, zu überwinden (Buyse, Verschueren & Doumen, 2011).

In einer Längsschnittstudie zur Evaluation einer Reihe von Schulentwicklungsmaßnahmen an Ganztagsoberschulen in Niedersachsen können Bauer und Burchert (2015) überdies nachweisen, dass es Schulen mit einem besonders wertschätzenden Arbeits- und Sozialklima für den potenziell krisenbehafteten Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I gelingt, das Selbstwertgefühl und die Selbstwirksamkeit der Schüler*innen zu stabilisieren, sodass sie psychisch belastbarer werden (ebd.). Die „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)“ identifiziert sowohl direkte als auch indirekte positive Effekte auf die Entwicklung der Schulnoten, der Lernmotivation, und weniger abweichendes Sozialverhalten in der Schule, wenn die Beziehungen zu den erwachsenen Bezugspersonen in den Ganztagsangeboten von den Schüler*innen als unterstützend und fair erlebt werden. Dabei ist die Qualität der sozialen Beziehungen in den Ganztagsangeboten eng verbunden mit anderen Qualitätsmerkmalen (z. B. Strukturiertheit, Herausforderung, Partizipation), die sich auf die Gestaltung der Ganztagsangebote beziehen (Kuhn & Fischer, 2014).

In der Studie „Handlungs- und Bildungskompetenzen funktionaler Alphabeten (HaBil)“ wird dargelegt, dass vor allem die Bereitschaft von Lehrkräften, Schüler*innen unabhängig von dem schulischen Leistungsstand individuell wahrzunehmen und für schulische Bemühungen anzuerkennen, die Lernmotivation fördert und Schulentfremdung verhindert (Drucks, Osipov & Quenzel, 2010). An dieses Ergebnis anschließend, illustriert die Studie „Wie ticken Jugendliche?“, dass die bedeutsamsten Kriterien von guter Schule den Jugendlichen zufolge die Kompetenz, Empathie und Ausstrahlung der Lehrkräfte, deren Verständnis für das außerschulische Leben sowie ein harmonisches Verhältnis sind. Die Jugendlichen heben hervor, wie wichtig eine respektvolle Umgangsweise zwischen Lehrkräften und Schüler*innen ist und wünschen sich Lehrkräfte, die individuelle Stärken fördern und Schwächen unterstützen (Calmbach, Thomas, Borchard & Flaig, 2012). Für Schulen in sozial deprivierter Lage, denen es gelingt, positiv auf die Lernleistungen und Bildungslaufbahnen einzuwirken, können sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene neben klassischen Merkmalen der Schul- und Unterricht-

qualität (bspw. Innovationsbereitschaft, Kooperationspraxis und adaptive Unterrichtsgestaltung) die Fähigkeit von Lehrkräften, eine anerkennende und wertschätzende Beziehung zu Schüler*innen aufzubauen und einen freundlichen Umgang miteinander zu pflegen sowie hohe Erwartungen an die Leistungsfähigkeit als Schlüsselfaktoren für den Lernerfolg identifiziert werden (u. a. Bremm, 2019; Racherbäumer & van Ackeren, 2015; Rutledge, Cohen-Vogel, Osborne-Lampkin & Roberts, 2015; Smyth, 2014; Stojanow, 2013). Eine tragfähige Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen, die durch eine ressourcenorientierte Grundhaltung seitens der Lehrkräfte geprägt ist, kann demnach als Qualitätsmerkmal einer guten Schule angesehen werden, da sie die Lernbereitschaft und das Selbstbild der Schüler*innen und somit auch den Lernerfolg begünstigt. Hierbei sind die Anerkennung und Wertschätzung, der Respekt, und das Verständnis der Lehrkräfte nicht nur Grundlage für ein vertrauensvolles Verhältnis zu den Schüler*innen, sondern auch Kennzeichen einer professionellen Gestaltung der Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen.

Vor dem Hintergrund, dass verschiedenste Studien aufzeigen, dass die lehrkraftseitige Wahrnehmung der Schüler*innen und Eltern an Schulen in sozial-räumlich deprivierter Lage eher problemorientiert als anerkennend und wertschätzend ist (u. a. Fölker & Hertel, 2015; Jäger, 2014; Wiezoreck & Pardo-Puhlmann, 2013), sind die referierten Befunde besonders relevant. So bergen Defizitperspektiven und fehlender Respekt seitens der Lehrkräfte die Gefahr, ungleiche Bildungschancen von sozial benachteiligten Schüler*innen grundzulegen und fortzuführen, was etwa in der Beurteilung der individuellen Leistungsfähigkeit zum Tragen kommt (Racherbäumer, 2017). Internationale Untersuchungen belegen, dass je niedriger das soziale Herkunftsmilieu der Schüler*innen ist, desto geringere Erwartungen haben Lehrkräfte an die Leistungsfähigkeit von Schüler*innen (u. a. Brault, Janosz & Archambault, 2014; Argirdag, van Avermaet & van Houtte, 2013; Tenenbaum & Ruck, 2007). Hieraus kann ein Teufelskreis von *self-fulfilling-prophecies* erwachsen, denn die niedrigen Leistungserwartungen hängen empirisch wiederum mit einer schwächeren Leistungsentwicklung sowie einer geringeren Motivation und geringeren Selbstwirksamkeitserwartungen von Schüler*innen zusammen (Argirdag, van Avermaet & van Houtte, 2013).

Eine Vielzahl an Untersuchungen zu Schullaufbahnnempfehlungen zeigt zudem, dass schulleistungsfremde Kriterien wie bspw. gute Umgangsformen und ein positives Sozialverhalten (Schumacher, 2002), antizipierte elterliche Unterstützungsmöglichkeiten (Nölle, Hörstermann, Krolak-Schwerdt & Gräsel, 2009; Hollstein, 2008) und ökonomische Ressourcen der Familie (Bos & Pietsch, 2007) sowie ethnisierende und geschlechtsbezogene Deutungen (Gomolla & Radtke, 2009; Weber, 2003) in die Bewertungen von Lehrkräften einfließen. Bezugnehmend auf das *Theorem der kulturellen Passung* von Bourdieu kann

argumentiert werden, dass in Schule bewertete Leistungen nicht nur von den fachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen abhängen, sondern vor allem von ungleichen Nähe- und Distanzverhältnissen zwischen ihren milieuspezifischen Handlungspraktiken und Bildungspräferenzen und den impliziten Erwartungs- und Anforderungsstrukturen der Bildungsinstitutionen an diese (Bourdieu & Passeron, 1971). So kommt auf der Ebene der Beziehungen den sozialstrukturellen Kategorien wie Klasse, Ethnizität und Geschlecht eine zentrale Rolle bei der Reproduktion sozialer Ungleichheit zu. Lange-Vester und Teiwes-Kügler (2014) resümieren auf Grundlage zahlreicher empirischer Studien, dass „die Interaktionsbeziehungen durch unterschiedliche Grade des Verstehens bzw. Nicht-Verstehens, der Wertschätzung und Anerkennung gekennzeichnet sind“ (ebd., S. 199) und somit zur Ungleichbehandlung und differentiellen Entwicklung von Schüler*innen unterschiedlicher Herkunft beitragen.

1.2 Die Bedeutung von Lehrer*innen-Schüler*innen Beziehungen für das berufliche Selbstkonzept und Handeln der Lehrkräfte

Der Einfluss von Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen auf die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen ist gut erforscht, weniger bekannt ist, wie sich die Beziehungen auf das berufliche und private Leben der Lehrkräfte auswirken. Allgemein kann davon ausgegangen werden, dass ein gutes Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler*innen einen großen Stellenwert für die pädagogische Arbeit einnimmt. So geht im Rahmen einer Untersuchung von 1585 Lehrkräften an bayrischen Schulen aller Schulformen aus dem Jahr 2000 hervor, dass das Wohlfühlen der Schüler*innen in der Schule, eine gelingende Kooperation im Kollegium sowie positive Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen ganz oben in der Hierarchie bedeutsamer Kriterien von Schulqualität stehen. Zu dem Themenkomplex zählen u. a. der allgemeine Umgangston, eine gerechte Behandlung aller Schüler*innen sowie das Ernstnehmen von Meinungen und Problemen der Schüler*innen (Ditton & Merz, 2000).

Vorrangig Studien aus dem englischsprachigen Raum belegen weiterhin, dass sich wertschätzende und anerkennende Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen nicht nur förderlich auf die Lernleistungen und das Fähigkeitsbild der Schüler*innen, sondern auch positiv auf das Wohlbefinden, das emotionale Erleben und die Motivation der Lehrkräfte auswirken (u. a. Spilt, Koomen & Thijs, 2011; Klassen, Perry & Frenzel, 2012; Shann, 1998). Etwa stellt Hargreaves (2000) ausgehend von über 50 Interviews mit Lehrkräften fest, dass ein Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler*innen, das von gegenseitiger Wertschätzung getragen wird, die wichtigste Quelle für Freude und Arbeitszufriedenheit im Lehrberuf ist. Dies gilt sowohl für Grundschul- als auch für Sekundarschullehrkräfte, wenngleich die Ergebnisse auf emotional intensivere Beziehungen in Grundschulen hindeuten als in Sekundarschulen (ebd.). Umge-

kehrt ergibt eine beachtliche Anzahl von Untersuchungen, in denen unterschiedliche Faktoren im Zusammenhang mit dem Wohlbefinden von Lehrkräften untersucht werden, dass Lehrkräfte das Fehlverhalten von Schüler*innen als besonders belastend bewerten und dauerhaft über ein schlechteres Wohlbefinden, verminderte Arbeitsbegeisterung und emotionale Erschöpfung berichten, wenn sie ein erhöhtes Maß an Unaufmerksamkeit, Störungen oder Disziplinarprobleme im Unterricht wahrnehmen (u. a. Aldrup, Klusmann, Lüdtke, Göllner & Trautwein, 2018; Shen, McCaughtry, Martin, Garn, Kulik & Fahlman, 2015; Aloe, Shisler, Norris, Nickerson & Rinker, 2014; Bauer, Stamm, Virnich, Wissing, Müller & Wirsching, 2006; Yoon, 2002). Zudem stellt sich heraus, dass das Fehlverhalten von Schüler*innen dazu führt, dass sich Lehrkräfte abgelehnt fühlen und dass sie keine tragfähigen Beziehungen zu Schüler*innen aufbauen können (Hargreaves, 2000; Newberry & Davis, 2008). Da die Gestaltung positiver Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen ein zentrales Ziel für Lehrkräfte ist, kann die Nichterfüllung dieses Ziels das Wohlbefinden der Lehrkräfte erheblich beeinträchtigen (Aldrup, Klusmann & Lüdtke, 2017; Butler, 2012; Klassen, Perry & Frenzel, 2012).

Während die bisher präsentierten Forschungsbefunde zu Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen quantitativ ausgerichtet sind, wird die Frage nach der wahrgenommenen Funktion, der konkreten Gestaltung und der antizipierten Wirkung von Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen zu großen Teilen über qualitative Studien ausgearbeitet (u. a. Helsper & Hummrich, 2008; Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2014). Etwa kann Racherbäumer (2017) anhand von Interviews mit Lehrkräften an Schulen in sozial deprivierter Lage drei Muster identifizieren, die sich hinsichtlich der subjektiven Deutung der schulischen Situation und der diesbezüglichen Haltung unterscheiden:

- (1) Der Typ *Fürsorge* sieht die Grundbedürfnisse nach Bindung, Orientierung und Kontrolle bei den Schüler*innen verletzt, da die Eltern nicht verlässlich erscheinen. Die Lehrkräfte dieses Typus erleben die familialen Verhältnisse als hoch belastend, was sich in der konkreten Auseinandersetzung mit den Schüler*innen in mitleidvoller Hinwendung äußert. Vor diesem Hintergrund nehmen die Lehrkräfte die Funktion einer festen Bezugsperson ein und versuchen, vermeintlich elterliches Fehlverhalten zu kompensieren. Um diese Aufgabe zu erfüllen, werden organisationale Rahmenbedingungen so verändert, dass auch die Allokationsfunktion von Schule in den Hintergrund tritt. Obschon die Schüler*innen fachlich und individuell gefördert werden, werden sie aus Sicht der Lehrkräfte den Anschluss an die altersentsprechende Lerngruppe nicht erreichen (können). Kritisch zu hinterfragen wäre, welchen Einfluss die niedrigen Lern- und Leistungserwartungen der Lehrkräfte auf das Selbstwertgefühl und die Selbstwirksamkeit der Schüler*innen haben (ebd.).

- (2) Der Typ *Distinktion* problematisiert ebenfalls die häusliche Situation und markiert die belastenden familialen Lebensumstände als ursächlich für die schulischen Probleme. So stehen die wahrgenommenen stark begrenzten Handlungsmöglichkeiten der Lern- und Leistungsentwicklung der Schüler*innen angesichts der scheinbar mangelnden elterlichen Unterstützung bzw. erzieherischen Kompetenzen und der fehlenden Begabung der Schüler*innen im Vordergrund. Kennzeichnend für diesen Typus sind Distinktionen, die die Gruppe sozial benachteiligter Schüler*innen und Eltern als nicht passend zum schulischen Setting beschreiben. Im Kontrast zu dem ersten Typus ist keine Betroffenheit oder Mitleid mit der Situation dieser Schüler*innen rekonstruierbar, vielmehr werden sachlich die vermeintlichen Fakten dargestellt. Hinzu kommt eine äußerst defizitorientierte Perspektive auf Schüler*innen und Eltern mit Migrationshintergrund. Scheinbare kulturelle Passungsprobleme und mangelnde Integrationsbemühungen sind aus dieser Perspektive der Lehrkräfte nur auf Seiten der Familie selbst auszugleichen. Dabei wird betont, dass der Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule unter diesen Umständen nicht eingelöst werden kann. Insgesamt zeichnet sich dieser Typus dadurch aus, dass er keine offensichtlichen Strategien im Umgang mit und zur Förderung von sozial benachteiligten Schüler*innen entwickelt und praktiziert. So werden auch keine Besonderheiten mit Blick auf die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung genannt. Aus Schulentwicklungssicht wäre die Haltung und die pädagogische Praxis der Lehrkräfte vor dem Zielhorizont von Bildungsgerechtigkeit zu überprüfen (ebd.).
- (3) Der Typ *Anerkennung* zeichnet sich durch eine grundlegende wertschätzende und ressourcenorientierte Haltung gegenüber Schüler*innen und Eltern aus. Dieser Typus nimmt zwar ebenfalls ein Passungsproblem wahr, verortet aber im Gegensatz zu dem zweiten Typus die notwendigen Anstrengungen auf Seiten der Lehrkräfte. Die Gestaltung einer positiven Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung bildet aus Sicht der Lehrkräfte die Basis von Schule und Unterricht. Hierzu bedarf es auch organisationaler Rahmenbedingungen, die durch ein hohes Zeitkontingent der Klassenlehrer*innen in den entsprechenden Lerngruppen gekennzeichnet sind. Ziel ist, die Entwicklung der Schüler*innen im Rahmen eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses zu befördern und bestmögliche Bedingungen für schulisches Lernen zu schaffen. Im Gegensatz zu dem ersten und zweiten Typus werden die Bemühungen der Eltern grundsätzlich anerkannt und nicht im Vorfeld verurteilt. Dieser Typus kommt dem eingangs formulierten Anspruch an eine tragfähige Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen recht nahe (ebd.).

2 Fragestellung und Erkenntnisinteresse

In diesem Beitrag wird zunächst mithilfe der Daten der Ausgangs- und Abschlussbefragung im Schuljahr 2014/15 und 2017/18 der Frage nachgegangen, ob der im Beitrag von Holtappels, van Ackeren und Kolleginnen in diesem Band ausführlich dargestellte designorientierte Schulentwicklungsansatz zu einer Verbesserung der quantitativ gemessenen Beziehungsqualität über alle im Projekt teilnehmenden Schulen geführt hat. Vor dem Hintergrund, dass die Schulen mit ähnlichen Entwicklungsprofilen datengestützt zu Netzwerken zusammengestellt wurden und an unterschiedlichen Schwerpunktthemen gearbeitet haben² (vgl. hierzu ausführlich Hillebrand et al., 2017), wird darüber hinaus untersucht, ob sich zwischen den themenspezifischen Netzwerken unterschiedliche Entwicklungen im Zeitverlauf zeigen.

Um den vielfältigen Entwicklungsaktivitäten der schulischen Akteure Rechnung zu tragen und Prozesse der Schulentwicklung, die mit einer Verbesserung der wahrgenommenen Beziehungsqualität zusammenhängen können, genauer zu verstehen, werden anschließend zwei ausgewählte Schulen, bei denen sich merklich Veränderungen auf der Beziehungsebene abzeichnen, durch Rückgriff auf weiteres qualitatives Datenmaterial genauer in den Blick genommen.

3 Quantitative Studien

Bevor die empirischen Befunde aus den quantitativen Studien vorgestellt werden, sollen vorab die Stichprobe und Instrumente beschrieben werden.

3.1 Stichprobe

Die Datengrundlage der nachfolgend berichteten Ergebnisse bildet die in den Ausgangs- und Abschlussbefragungen im Schuljahr 2014/15 und 2017/18 des Potenziale-Projekts erhobenen Angaben von Lehrkräften. Berichtet werden Querschnittsdaten im Trend zu beiden Messzeitpunkten, ein echter Längsschnitt wurde aufgrund hoher Fluktuation und damit einhergehenden geringen Fallzahlen im Längsschnitt nicht realisiert. In die Analysen können zum Messzeitpunkt I Daten von 1102 und zum Messzeitpunkt II Daten von 982 Lehrkräften einbezogen werden. Die Daten stammen zum Messzeitpunkt I von 35 Schulen (eine Schule musste aus den Analysen entfernt werden, da die Rück-

2 Die Netzwerke 1.1. und 1.2. befassten sich schwerpunktmäßig mit dem Thema Lehrkräftekooperation, 2.1. und 2.2. mit Unterrichtsentwicklung und 3.1. und 3.2. mit Ressourcennutzung.

laufquoten zu gering ausfielen). Zum Messzeitpunkt II können aus demselben Grund nur Daten von 32 Schulen einbezogen werden.

3.2 Instrumente

Eingesetzt wurde eine Skala, die ursprünglich in PISA entwickelt wurde (Kunter et al., 2002) und mitunter Anwendung in der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)“ fand (Quellenberg, 2009). Das Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler*innen aus Sicht der Lehrkräfte wurde durch fünf Items erfasst: „Die meisten Lehrkräfte interessieren sich für das, was die Schüler*innen zu sagen haben“ (1), „Die meisten Lehrkräfte behandeln die Schüler*innen fair“ (2), „Die meisten Lehrkräfte haben offene, ehrliche und freundliche Beziehungen zu den Schüler*innen“ (3), „Die meisten Lehrkräfte versuchen, die Probleme der Schüler*innen zu verstehen“ (4), „Den meisten Lehrkräften ist es wichtig, dass die Schüler*innen sich wohlfühlen“ (5). Die eingesetzte Skala ist in Tabelle 1 mit einem Beispielitem und den inneren Konsistenzen für den ersten und zweiten Messzeitpunkt dargestellt. Aus den Einzelitems konnte jeweils eine Skala mit sehr guter Reliabilität (α MZP I 0,834 / α MZP II 0,851) gebildet werden. Die Skalen wurden zunächst im Rahmen eines Pretests an vier Schulen erfolgreich getestet und dann zum ersten und zweiten Messzeitpunkt des Potenziale-Projekts eingesetzt.

Tab. 1: Skala zur Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung aus Lehrkräftesicht

Skala	Messzeitpunkt	Beispielitem	Antwortkategorien	N	M	SD	α
Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung	MZP I	Den meisten Lehrkräften ist es wichtig, dass die Schüler*innen sich wohlfühlen (5)	(1) trifft nicht zu – (4) trifft zu	1065	3,20	0,42	.834
Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung	MZP II	Den meisten Lehrkräften ist es wichtig, dass die Schüler*innen sich wohlfühlen (5)	(1) trifft nicht zu – (4) trifft zu	930	3,18	0,43	.851

3.3 Ergebnisse

Um zu untersuchen, ob sich die Einschätzung der Beziehungsqualität zwischen den beiden Messzeitpunkten verändert hat, wird ein t-test bei abhängigen

Stichproben durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass sich über alle Schulen, die am Potenziale-Projekt teilgenommen haben, keine Verbesserung der durch Lehrkräfte wahrgenommenen Beziehungsqualität feststellen lässt (t_1 $M=3,20$; t_2 $M=3,18$).

Vergleicht man die Mittelwerte nach Schulnetzwerken und somit nach Arbeitsschwerpunkten getrennt, zeigen sich ebenfalls keine signifikanten Unterschiede zwischen beiden Messzeitpunkten (zur Interpretation der Daten vgl. Holtappels und Brücher in diesem Band). Jedoch fällt auf, dass die durchschnittlichen Werte aller Schulen im Netzwerk 3.1. tendenziell, wenn auch nicht signifikant, zum zweiten Messzeitpunkt höher ausfallen (t_1 $M=3,13$; t_2 $M=3,27$). Dieser Befund kann damit im Zusammenhang stehen, dass sich die Teilnehmenden dieses Netzwerks neben dem Abbau von Defizitperspektiven (vgl. hierzu ausführlich Bremm, 2019) und der Stärkung der individuellen und kollektiven Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte, insbesondere mit Fragen der Wahrnehmung und Gestaltung von Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen beschäftigt haben. Im Hinblick auf signifikante Veränderungen in den Einschätzungen der Beziehungsqualität zwischen Lehrkräften und Schüler*innen in einzelnen Schulen des Netzwerks 3.1 stechen zwei Schulen heraus: ein Gymnasium (t_1 $M=3,17$; t_2 $M=3,38$), das im Folgenden Baumschule genannt wird, sowie eine Gesamtschule (t_1 $M=2,98$; t_2 $M=3,18$) – im weiteren Verlauf als Vogelschule bezeichnet.

4 Qualitative Studien

In diesem Teilkapitel soll anhand qualitativer Daten nachgezeichnet werden, welche Entwicklungswege diese beiden Schulen im Rahmen des Potenziale-Projekts gegangen sind. Ziel ist es, Prozesse, die zur Verbesserung der Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen geführt haben, genauer zu verstehen und ein umfassenderes Bild der Entwicklungen zu bekommen.

4.1 Datengrundlage

Für die Erforschung der Bedarfe, Herausforderungen und Gelingensbedingungen von Schulentwicklungsarbeit an Schulen in herausfordernder Lage wurden neben quantitativen Methoden auch qualitative Methoden eingesetzt (vgl. Drucks & Webs in diesem Band). Die qualitativen Methoden umfassen zum einen vertiefende Fallstudien an sechs Projektschulen unterschiedlicher Schulformen. Pro Fallstudie fand eine Gruppendiskussion mit einem Teil des Kollegiums, eine Gruppendiskussion mit der Netzwerkmoderatorin und der Begleitenden Lehrkraft sowie ein Einzelinterview mit der Schulleitung statt (vgl. Drucks & Webs in diesem Band). Zum anderen wurden die Schulentwick-

lungsprozesse an den Projektschulen, die Netzwerkarbeit sowie die Unterstützungsangebote des Entwicklungsteils wissenschaftlich begleitet, dokumentiert und evaluiert. Mithilfe des speziell für das Potenziale-Projekt entworfenen Schulentwicklungsportfolios wurde das Prozessgeschehen für jede einzelne Schule schriftlich festgehalten. Auf der Grundlage dieser umfangreichen Informationen verfassten die Begleitenden Lehrkräfte zudem Entwicklungsgeschichten von ausgewählten Einzelschulen (vgl. Kamski et al. in diesem Band), die ebenfalls in die Darstellungen des vorliegenden Beitrags einfließen.

4.2 Auswertungsmethode

Die Auswertung der Prozessdokumentation, Gruppendiskussionen, Einzelinterviews und Entwicklungsgeschichten erfolgt mittels der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2016; 2015). Das Ziel der zusammenfassenden Inhaltsanalyse ist, das Material auf einem vorgegebenen Abstraktionsniveau so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben. Der verbleibende Textkorpus soll ein überschaubares Abbild des Grundmaterials darstellen. Mayring hat für die zusammenfassende Inhaltsanalyse ein Ablaufmodell entwickelt, das die wesentlichen Arbeitsschritte bündelt: Zuerst wird das Material entlang der forschungsleitenden Fragestellung gesichtet und inhaltstragende Textbestandteile sprachlich und grammatikalisch einheitlich paraphrasiert. Anschließend wird das Abstraktionsniveau der Zusammenfassung bestimmt, anhand dessen alle Paraphrasen generalisiert werden. Hieran schließen sich die zwei Reduktionsschritte der Selektion (bedeutungsgleiche Paraphrasen werden gestrichen) und Bündelung (Paraphrasen mit gleicher oder ähnlicher Aussage bzw. mit gleichem oder ähnlichem Gegenstand werden zusammengefasst) an. Als Nächstes werden die neuen Aussagen als Kategoriensystem verdichtet. Abschließend erfolgt eine Rücküberprüfung des Kategoriensystems am Ausgangsmaterial. Wenn die als Kategoriensystem zusammengestellten Aussagen nicht mehr das Ausgangsmaterial repräsentieren, ist ein neuer Durchlauf auf höherem Abstraktionsniveau notwendig (ebd.).

Für den vorliegenden Beitrag wurden die Fallstudien und die Prozessdokumentation mit Fokus auf die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen ausführlich und in Abfolge der dargelegten einzelnen Schritte ausgewertet. Dabei wurde der Frage nachgegangen, welche Faktoren zur Weiterentwicklung einer positiven Beziehungsgestaltung beigetragen haben. Diese aufwändige Vorgehensweise kann bei der Darstellung der Ergebnisse nicht abgebildet werden, sodass in diesem Beitrag die Analysen in einem Text verarbeitet werden. Nachfolgend wird zunächst die Ausgangssituation der Schulen erläutert, um anschließend die Entwicklungsverläufe und die Erfolgskriterien für die Gestaltung von positiven Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen darzustellen.

4.3 Ergebnisse

Die Ausgangssituation der Baumschule

Die Baumschule, die nach der Klassifizierung des Schulstandorttypenkonzepts (Isaac, 2011) dem Standorttyp 5 zugeordnet ist, steht von Projektbeginn an vor vielfachen Herausforderungen. Die Schulleitung und das Kollegium äußern, dass einerseits das Schulgebäude erhebliche bauliche Mängel aufweist und dringend sanierungsbedürftig ist, andererseits die Schüler*innenschaft leistungsbezogenen sehr divers ist. Hinzu kommt, dass die meisten Schüler*innen keine Gymnasialempfehlung haben. Die Ergebnisse der Ausgangsbefragung im Schuljahr 2014/15 belegen, dass im Vergleich zu den anderen Gymnasien im Projekt überdurchschnittlich viele Schüler*innen aus sozial benachteiligten Herkunftsmilieus stammen und einen Migrationshintergrund vorweisen³. Überdies werden im Jahr 2015 rund zweihundert Geflüchtete in der Turnhalle des Gebäudes untergebracht, wobei einige der geflüchteten Kinder und Jugendliche die Baumschule besuchen. Das Kollegium fühlt sich von der Kommune nicht unterstützt und äußert in einem sogenannten Brandbrief an die Bezirksregierung seine Unzufriedenheit über die nicht tragbaren Arbeitsbedingungen an der Schule.

Problematisch ist aus Sicht der Begleitenden Lehrkraft des Weiteren, dass der Unterricht nicht an den Bedarfen der sich wandelnden Schüler*innen-klientel orientiert ist: Etwa haben ca. 70 Prozent der Schüler*innen in der fünften Jahrgangsstufe im Schuljahr 2015/16 einen nachgewiesenen Sprachförderbedarf im Deutschen und auch die Eingangserhebung macht darauf aufmerksam, dass die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen unterhalb des Durchschnitts der anderen Gymnasien im Projekt liegen⁴. Der Begleitenden Lehrkraft zufolge fehlt die Entwicklung didaktisch-methodischer Vorschläge für die Differenzierung im Unterricht, für eine durchgängige Sprachbildung und für eine Schüler*innenorientierung. Dieser Umstand ist auch dem traditionellen Ver-

3 Gemäß der Befragung der Schüler*innenschaft liegt der Sozialindex der Baumschule bei 100,1 Indexpunkten. Projektschulen gleicher Schulformen weisen im Durchschnitt 106,9 Indexpunkte auf. Ein höherer Indexwert steht für eine eher sozial privilegierte Zusammensetzung der Schüler*innenschaft, ein geringerer Wert zeigt hingegen eine eher sozial benachteiligte Schüler*innenschaft an. Aus den Angaben der Schüler*innen zu ihrem Geburtsland sowie den Geburtsländern ihrer Eltern wurde der Migrationshintergrund gebildet. Demnach ergibt sich ein Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund von 59,3 Prozent. An den Projektschulen gleicher Schulform liegt dieser im Vergleich dazu bei 36,6 Prozent.

4 Zur Erfassung der kognitiven Grundhaltung und des Wortschatzes der Schüler*innen wurde der kognitive Fähigkeitstest (KFT) eingesetzt, der oftmals auch in der Schuleignungs- und Förderdiagnostik sowie Bildungs- und Schullaufbahnberatung Verwendung findet. Der Test erfasst primär das Sprachverständnis und das sprachgebundene Denken.

ständnis eines humanistischen Gymnasiums geschuldet, das die Aufgabe einer Lehrkraft vorrangig in der Vermittlung von Fachwissen und weniger in der pädagogischen Individualisierung sieht. Grundsätzlich scheint das Kollegium nicht reflektiert bzgl. der Haltung zu ihrer soziokulturell heterogenen und sozial benachteiligten Schüler*innenschaft zu sein; die herkunftsbedingte Vielfalt der Schüler*innen wird als Belastung und nicht als Chance erlebt. Die vergleichsweise starke problemorientierte Sichtweise der Lehrkräfte auf ihre Schüler*innenschaft spiegelt sich auch in den Befunden der Ausgangsbefragung wider, vor allem hinsichtlich wahrgenommener kognitiver Fähigkeiten, abweichenden Verhalten, Unterrichtsstörungen aufgrund von fehlendem Interesse und schwachen Schulleistungen sowie durch mangelnden Respekt. Frustration ist ebenso auf Seiten der Schüler*innen entstanden, so berichten die Heranwachsenden von einem verhältnismäßig geringen Wohlbefinden in der Schule. Ferner wirkt sich die Defizitperspektive der Lehrkräfte auf die Beziehungen zu den Eltern aus: Die Qualität der Zusammenarbeit wird sowohl aus Sicht der Lehrkräfte als auch der Eltern als vergleichsweise gering eingeschätzt.

Darüber hinaus dokumentieren die Befunde der ersten Erhebung ein relativ negativ erfahrenes Arbeits- und Sozialklima im Kollegium. Im Allgemeinen gehen die Lehrkräfte nach Einschätzung der Begleitenden Lehrkraft mit dem Führungshandeln der neu eingesetzten Schulleitung, die nur noch wenige Jahre von der Pension trennt, nicht konform und kritisieren diese hinsichtlich Kooperation und Partizipation. Es bilden sich Opposition und Widerstand, was sich auch in der Rücklaufquote zeigt: Nur 52,9 Prozent des Kollegiums füllt den Fragebogen zur ersten Datenerhebung aus. Zugespitzt formuliert, weigert sich der Begleitenden Lehrkraft zufolge die Hälfte des Kollegiums gegen Veränderungsmaßnahmen bzw. steht diesen gleichgültig gegenüber, die andere Hälfte begreift die prekäre Lage der Schule und sucht aktiv nach einer internen Lösung. Infolge überwiegt Disharmonie und Misstrauen im Umgang miteinander, es besteht kein kollegialer Zusammenhalt und Konsens unter den Lehrkräften. Auch die Qualitätsanalyse der Schule im Jahr 2015 markiert in den Bereichen *Teamarbeit* sowie *individuelle Förderung und Umgang mit Heterogenität* dringenden Handlungsbedarf. Die Begleitende Lehrkraft berichtet, dass das Kollegium die Ergebnisse der Qualitätsanalyse als Geringschätzung für bisherige Anstrengungen und Mühen wertet und beanstandet, dass die schulspezifischen Herausforderungen bei der Beurteilung außer Acht gelassen wurden.

*Entwicklungsverläufe und Erfolgskriterien für die Gestaltung von positiven Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen*

Den Ausgangspunkt für die Veränderungsprozesse auf der Beziehungsebene bildet nach Einschätzung des Kollegiums der einzelschulische Bericht zu den Ergebnissen der Ausgangsbefragung. Erstmals erfahren die Lehrkräfte und die

Schulleitung, dass vor allem die geringen bildungssprachlichen Fähigkeiten und nicht die vermeintlich kognitiven Einschränkungen für die schulischen Misserfolge der Kinder und Jugendlichen verantwortlich sind. Im Grundsatz macht die Ergebnismeldung dem Kollegium die eigene Überforderung und Unsicherheit hinsichtlich des Umgangs mit der Heterogenität der Schüler*innen-schaft bewusst – zugleich bieten die Ergebnisse der Datenerhebung eine Perspektiverweiterung und zentrale Anknüpfungspunkte für die zukünftige Schulentwicklungsarbeit.

Einen relevanten Stellenwert für die Veränderungsprozesse auf der Beziehungsebene messen die Netzwerkmitglieder der Baumschule der Unterstützung durch die Begleitende Lehrkraft bei. Aus Sicht der Projektbeteiligten ist besonders hilfreich, dass die Begleitende Lehrkraft nicht nur die Probleme der Situation und Schwächen der bisherigen Schulentwicklungsstrategien, sondern vor allem Entwicklungsmöglichkeiten identifiziert, die bisher nicht fokussiert bzw. kommuniziert wurden. Eine große Unterstützung besteht den Netzwerkmitgliedern der Baumschule zufolge ebenfalls darin, die Schulentwicklungsziele herauszuarbeiten, zu konkretisieren und zu priorisieren. So ist aus dem Blickwinkel der Begleitenden Lehrkraft zu Projektbeginn erst einmal wichtig, die Handlungsfähigkeit und Arbeitsfreude des Kollegiums zu reaktivieren. Das Kollegium und die Schulleitung sollen sich zunächst im Rahmen einer Schulinternen Lehrkräftefortbildung mit dem Themenfeld *Teambildung und -arbeit* auseinandersetzen, um Konsens bei der Bewältigung der komplexen Herausforderungen herzustellen, die Zusammenarbeit und Verantwortung zu steigern und die erlebte Belastung zu reduzieren.

Darauf aufbauend sollen die Themenfelder *Umgang mit Heterogenität* und *sprachsensibler Fachunterricht* bearbeitet werden. Die längerfristige und kontinuierliche Prozessbegleitung auf Einzelschulebene wird grundsätzlich als überaus gewinnbringend erachtet. Die Projektbeteiligten der Baumschule betonen, dass die Begleitende Lehrkraft die Offenlegung von Konsens und Dissens im Kollegium und eine konstruktive Auseinandersetzung mit diesen Konflikten sowie den Transfer von Impulsen aus dem Netzwerk in die Einzelschule gefördert hat. In diesem Zusammenhang weist das Kollegium auch auf die Bedeutung der passgenauen und bedarfsgerechten Schulinternen Lehrkräftefortbildungen für die Wahrnehmung und Gestaltung von Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen hin, die von der Begleitenden Lehrkraft organisiert wurden. Als besonders effektiv schätzt die Begleitende Lehrkraft überdies die Neugründung der Dienstbesprechung der Fachkonferenzvorsitzenden ein, die im Zuge der oben erwähnten Schulinternen Lehrkräftefortbildung zu Teambildung und -arbeit entstanden ist. Hier besteht die Möglichkeit, auf das gesamte Kollegium über dieses Gremium einzuwirken, da jede Lehrkraft in einer Fachkonferenz verortet ist. Auch die weitere Arbeit bezüglich durchgängiger

Sprachbildung kann nur in den Fachkonferenzen der einzelnen Fächer erfolgen.

Einen erheblichen Einfluss auf die Weiterentwicklung einer positiven Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen hat den Projektbeteiligten der Baumschule zufolge die Netzwerkarbeit. Aufgrund der ähnlichen Entwicklungsprofile findet bereits zu Beginn des Potenziale-Projekts ein äußerst offener und vertrauensvoller Austausch statt. Als unterstützend werden seitens der Schulentwicklungsgruppe die Themen der Netzwerktreffen gesehen, z. B. die Entwicklung einer effektiven Steuergruppenarbeit oder die konkrete Planung zur Schulentwicklungsarbeit, die durch die Netzwerkmoderatorin gezielt mit fachlichem Input durch externe Referent*innen unterstützt wird. Die Netzwerkarbeit mit anderen Schulen wird als Bereicherung erlebt, da die Schulen gemeinsam Handlungsperspektiven erarbeiten und hierbei auf Wissen und Erfahrungen der Anderen zurückgreifen können. Zusätzlich öffnen Hospitationen an anderen Schulen unterschiedlicher Schulformen aus Sicht der Netzwerkmitglieder der Baumschule den Blick für die Wahrnehmung der einzel-schulischen Entwicklungsschritte und Meilensteine.

Weitere zentrale Gelingensbedingungen für Veränderungsprozesse auf der Beziehungsebene, die allerdings nicht im Zusammenhang mit dem Potenziale-Projekt stehen, sind zum einen die neu geschaffene Funktionsstelle der Schulentwicklungs-koordinatorin. Aus Perspektive der Begleitenden Lehrkraft bildet die systemisch nicht vorgesehene Beförderungsstelle einen unbedingten Anreiz für überdurchschnittliches Engagement im Bereich der Schulentwicklung. Zum anderen übernimmt durch den Ausfall der Schulleitung wegen einer längerfristigen Erkrankung die stellvertretende Schulleitung kommissarisch die Leitung und beweist viel Geschick im Umgang mit den veränderten Bedingungen des Schulumfeldes. Ein Vorteil ist, dass sie als langjährige Kollegin die Schulsituation mit allen Vor- und Nachteilen kennt. Gleichzeitig hat sie einen sehr guten und professionellen Zugang zum Kollegium und erlebt im Gegensatz zur vorherigen Schulleitung eine hohe Akzeptanz. Gemeinsam mit der Schulentwicklungs-koordinatorin stellt die kommissarische Schulleitung es sich zur Aufgabe, die Schule wieder attraktiv zu machen und im Konkurrenzkampf mit anderen Schulen zu bestehen. Hierbei ist nach Ansicht der Begleitenden Lehrkraft die große Einsatzbereitschaft der kommissarischen Schulleitung zu betonen, dass sich neben der Wahrnehmung des Angebots eines Schulleitungscoachings auch in der Teilnahme an der Fortbildung für Schulleitungen des Potenziale-Projekts zeigt. Schließlich signalisiert die Kommune – nach öffentlichkeits-wirksamen Protesten der Schüler*innen, Eltern und des Kollegiums – das Schulgebäude instandzusetzen, umzubauen und zu erweitern.

Gleichwohl die Veränderung der Wahrnehmung und Gestaltung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen zeitweise stagniert und Rückschläge erfährt, konstatieren die Projektteilnehmenden der Baumschule in der Rück-

schau, dass die Abwehrhaltung zu der soziokulturell heterogenen und sozial benachteiligten Schüler*innenschaft geringer geworden ist. Durch die Teilnahme der Baumschule im Potenziale-Projekt wird der Begleitenden Lehrkraft zufolge dem Thema einen größeren Stellenwert beigemessen: Die Mehrsprachigkeit und die unterschiedlichen Hintergründe der Schüler*innen werden zunehmend ernst genommen und in der Schulentwicklungsarbeit berücksichtigt. Aus Sicht des Kollegiums hat sich das Selbstverständnis der Baumschule gewandelt. Das Kollegium hat Strategien kennengelernt, wie es die eigene pädagogische Arbeit anpassen muss, damit die Lernerträge der Schüler*innen besser ausfallen. Die Lehrkräfte nehmen vermehrt ihre Gestaltungsmöglichkeiten wahr. Laut den Befunden der Ausgangserhebung führt die Akzeptanz der veränderten Schüler*innenklientel und das Erlernen neuer Handlungswege insgesamt zu einer deutlich gesteigerten Wahrnehmung der sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen sowie der kollektiven Selbstwirksamkeit des Kollegiums.

Die Ausgangssituation der Vogelschule

Die Vogelschule mit dem Standorttyp IV, ist dem Kollegium zufolge mit zahlreichen Problemen konfrontiert. So geht aus der Ausgangserhebung im Schuljahr 2014/15 hervor, dass im Vergleich zu den anderen Gesamtschulen im Projekt überdurchschnittlich viele Schüler*innen aus sozial benachteiligten Herkunftsmilieus sowie Schüler*innen mit Migrationshintergrund die Vogelschule besuchen⁵. Ähnlich der Baumschule herrscht nach Einschätzung der Begleitenden Lehrkraft eine ausgeprägte Defizitperspektive der Lehrkräfte auf die Schüler*innen- und Elternschaft vor. Dies spiegelt sich auch den Ergebnissen der Ausgangsbefragung wider: Die kognitiven Kompetenzen der Schüler*innen sowie das Interesse und Wissen der Eltern über Aktivitäten und schulische Belange des Kindes werden tendenziell als gering eingeschätzt, das abweichende Verhalten der Schüler*innen als vergleichsweise hoch. Insgesamt kritisiert das Kollegium das Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler*innen, wobei Unterrichtsstörungen durch fehlenden Respekt und eine geringe aktive Unterrichtsbeteiligung der Schüler*innen besonders schwer ins Gewicht fallen. Nach Einschätzung der Begleitenden Lehrkraft fließt ein Großteil der Energie der Lehrkräfte in die Kompensation der Benachteiligung der Schüler*innen; das fachliche Lernen rückt in den Hintergrund.

5 Gemäß der Befragung der Schüler*innenschaft liegt der Sozialindex der Vogelschule bei 95,9 Indexpunkten. Projektschulen gleicher Schulformen weisen im Durchschnitt 95,5 Indexpunkte auf. Der Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund beträgt 56,6 Prozent. An den Projektschulen gleicher Schulform liegt dieser im Vergleich dazu bei 48,1 Prozent.

Neben einer problemorientierten Einstellung der Lehrkräfte gegenüber einer soziokulturell heterogenen Schüler*innschaft stellt die Unzufriedenheit im Kollegium eine weitere Gemeinsamkeit mit der Baumschule dar. So geht aus der Ausgangserhebung hervor, dass das Arbeits- und Sozialklima sowie die kollektive Selbstwirksamkeit des Kollegiums als eher negativ bzw. gering wahrgenommen wird. Die Rücklaufquote der Vogelschule bei der Ausgangsbefragung ist noch niedriger als die der Baumschule: Lediglich 39,6 Prozent des Kollegiums füllt den Fragebogen aus. Allgemein erleben die Lehrkräfte eine hohe emotionale Belastung und Beanspruchung und sind im Vergleich zu den anderen Gesamtschulen im Projekt weniger zufrieden mit der allgemeinen Berufstätigkeit. Ein zentraler Aspekt hierbei ist aus Sicht der Begleitenden Lehrkraft, dass das Kollegium zum Großteil nicht mit dem Schulleitungshandeln einverstanden ist, insbesondere in Bezug auf mangelnde Kooperation und Partizipation. Etwa nutzt die Schulleitung das Potenziale-Projekt als weiteres Aushängeschild und versucht den Veränderungsprozess top-down voranzutreiben. Die Mitglieder der Steuergruppe werden von der Schulleitung sorgfältig ausgesucht und erhalten infolge nur eine geringe Akzeptanz im Kollegium. Womöglich liegt dies auch darin begründet, dass die Steuergruppenmitglieder zum größten Teil erst seit Kurzem an der Schule als Lehrkräfte beschäftigt sind. Die Frustration aufseiten der Lehrkräfte führt überdies dazu, dass die Weiterentwicklung und Veränderung der pädagogischen Praxis zum Großteil nicht intensiv und aktiv vorangetrieben wird und nur ein kleiner Teil der Lehrkräfte neuen pädagogischen Ansätzen aufgeschlossen gegenübersteht. Auffällig ist nach Einschätzung der Begleitenden Lehrkraft der große Tatendrang der Netzwerkteilnehmenden. Allerdings glückt der Transfer in die Vogelschule nicht, obwohl die Begeisterung deutlich zu spüren ist. Immer wieder klingt durch, dass die notwendigen Strukturen für Lernsettings, die eine individuelle Förderung der Schüler*innen ermöglichen, noch geschaffen werden müssen. Derzeit gibt es viele, nicht miteinander verknüpfte Einzelprojekte. Im Gegensatz zu der Baumschule hat sich der Unmut im Kollegium nicht auf die Schüler*innen bzw. Eltern ausgewirkt. Laut den Ergebnissen der Ausgangsbefragung wird die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern aus Sicht der Eltern positiv erlebt und die Schüler*innen fühlen sich durch die Lehrkraft unterstützt und motiviert.

*Entwicklungsverläufe und Erfolgskriterien für die Gestaltung von positiven Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen*

Parallel zu der Baumschule kann als Startpunkt für die Initiierung von Entwicklungsprozessen der einzelschulische Ergebnisbericht der Ausgangsbefragung markiert werden. Die rückgemeldeten Daten für alle Qualitätsmerkmale dienen zum einen den Abgleich mit der eigenen problembezogenen Diagnostik

(bspw. in Bezug auf geringe bildungssprachliche Kompetenzen der Schüler*innen), zeigen zum anderen aber auch blinde Flecken der Entwicklungsarbeit auf.

Der Unterstützung durch die Begleitende Lehrkraft wird in diesem Zusammenhang ein großer Stellenwert durch die Projektbeteiligten der Vogelschule beigemessen. Gemeinsam mit ihr werden die Daten in einen Handlungsplan überführt. Die dringlichsten Entwicklungsbedarfe liegen im Bereich *Leitbildentwicklung und Implementation auf allen Ebenen, Teamentwicklung und Umgang mit einer heterogenen Schüler*innenschaft*. In Bezug auf letzteren Aspekt sind bereits mehrere Schulinterne Lehrkräftefortbildungen und moderierte runde Tische vorausgegangen, es fehlt allerdings der Schulleitung zufolge an Nachhaltigkeit. Nach Einschätzung der Begleitenden Lehrkraft hängt dies stark mit dem fehlenden Schulterschluss im Kollegium zusammen. Zunächst erscheint es wichtig, dass sich das Kollegium und die Schulleitung im Rahmen einer Schulinternen Lehrkräftefortbildung intensiv mit dem Thema Leitbildentwicklung auseinandersetzen, um eine gemeinsame Marschrichtung zu entwickeln. Mithilfe eines Referenten wird die Jahresplanung für die Umsetzung des Leitbildes geplant. Es werden also konsequent strukturelle Veränderungen vorangetrieben.

Ein wesentlicher Wendepunkt in Bezug auf Veränderungsprozesse im Bereich Arbeits- und Sozialklima ist der Wechsel der Schulleitung Mitte 2017. Die neu eingesetzte Schulleitung bringt laut Begleitender Lehrkraft frischen Wind in die Vogelschule und sorgt für Aufbruchsstimmung, indem sie das Potenziale-Projekt als übergeordnete Maßnahme begreift, die Schulentwicklung strukturiert vorantreiben kann. Als gewinnbringend schätzt die neue Schulleiterin für den Start an der Vogelschule ihre Teilnahme an dem Workshop *Führungshandeln in Schulentwicklungsverläufen* im Rahmen der sogenannten Potenziale-Akademie ein – eine speziell für das Potenziale-Projekt ins Leben gerufene Unterstützungsmöglichkeit.

Die engmaschige und bedarfsorientierte Prozessbegleitung durch die Begleitende Lehrkraft wird insgesamt als besonders wertvoll für die Entwicklungsarbeit der Vogelschule erachtet. Eine außerordentliche Bedeutung erhält die Begleitende Lehrkraft im Zuge eines unerwarteten Ereignisses: Im September 2017 bricht ein Großbrand an der Vogelschule aus, das gesamte Schulgebäude ist in Mitleidenschaft gezogen und viele Klassenräume sind nicht nutzbar. Ein normaler Schulbetrieb kann über Monate nicht stattfinden und dementsprechend ist Schulentwicklungsarbeit nur eingeschränkt möglich. Aus Sicht des Kollegiums ist in dieser Zeit der Zuspruch und die konstruktive Auseinandersetzung mit der krisenbetroffenen Situation seitens der Begleitenden Lehrkraft eine wichtige Stütze. Der Begleitenden Lehrkraft zufolge geht die Schulleitung mit der Brandproblematik im Haus äußerst positiv um und benennt die Improvisation in vielen Belangen als sehr gelungen. Hier zeigen sich deutlich die Ressourcen aller Mitglieder der Schulgemeinschaft, obwohl eine längerfristige

Planung weiterhin nicht möglich ist und es immer noch spontane Umzüge in Container gibt. Die Sanierung des Schulgebäudes, die im März 2018 beginnt, wird als Start für eine neue Gesamtschule angesehen. Das Engagement der Schulleitung spiegelt sich auch in den erhöhten Anmeldezahlen der Vogelschule wider.

Analog zur Baumschule geraten Vorgänge auf der Beziehungsebene teilweise ins Stocken und kommen im Zuge der Brandschäden mitunter gänzlich zum Erliegen. Der Zeitpunkt, an dem deutlich ein Umschwung erfahbar ist, stellt aus Sicht der Begleitenden Lehrkraft der Wechsel der Schulleitung dar. Im Gegensatz zur bisherigen Schulleitung beruht ihr Verständnis von Schulentwicklung darauf, dass alle schulischen Akteure im Sinne eines bottom-up-Prozesses mit ins Boot geholt werden müssen. Die Schulleitung begreift hierbei die Projektteilnahme als große Chance. Aus diesem Grund steht die Zusammenarbeit aller im Vordergrund. Einzelprojekte werden untergeordnet und laufen nicht nebenbei bzw. dienen nicht der Imagepflege. Durch die kontinuierliche Netzwerkarbeit, in der bspw. das Thema *Diversität und Chancengerechtigkeit* behandelt wird, der Schulinternen Lehrkräftefortbildung zum salutogenem Lehrer*innenhandeln sowie der einzelschulischen Beratung und Begleitung, die für die spezifische Situation der Vogelschule sensibel ist, können den Projektteilnehmenden der Vogelschule zufolge wichtige Impulse für die Wahrnehmung und Gestaltung von tragfähigen Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen genutzt werden. Die Ergebnisse der Abschlussbefragung legen offen, dass sich die Defizitperspektive der Lehrkräfte auf die Schüler*innenschaft zum Positiven gewandelt hat. Insbesondere die kognitiven Kompetenzen und das Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler*innen werden vom Kollegium besser eingeschätzt. Eine deutliche Aufwertung hat auch das Arbeits- und Sozialklima sowie die kollektive Selbstwirksamkeit des Kollegiums erfahren.

5 Zusammenfassung und Fazit

Der vorliegende Beitrag befasste sich mit der Wahrnehmung und Gestaltung von Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen an Schulen in herausfordernder Lage im Zeitverlauf von drei Jahren. Ziel war, zentrale Kriterien zu bestimmen, die sich positiv auf die Beziehungsqualität auswirkten. Hierzu wurden zwei Schulen fokussiert, bei denen sich während der Projektzeit die Beziehungen zu den Schüler*innen aus Sicht der Lehrkräfte im längsschnittlichen Vergleich messbar verbessert haben.

Insgesamt zeigen die Analysen der Schulentwicklungsportfolios und der Interviews, dass die einzelnen Elemente des designorientierten Schulentwicklungsansatzes (Evidenzbasierung, schulformübergreifende und überregionale Netzwerkarbeit, einzelschulische Schulentwicklungsberatung und -begleitung,

kontextsensibel und passgenaue Unterstützungsangebote) wichtige Einflussgrößen darstellen: An beiden Schulen bildet die Ergebnissrückmeldung der Ausgangsbefragung die Basis, um Entwicklungsprozesse auf der Beziehungsebene anzustoßen. Die Daten zu unterschiedlichen Gestaltungsmerkmalen auf Schul- und Unterrichtsebene machen den Projektbeteiligten deutlich, dass eine problemorientierte Sichtweise der Lehrkräfte auf eine soziokulturell heterogene und sozial benachteiligte Schüler*innenschaft überdurchschnittlich stark ausgeprägt ist. Gleichzeitig wird der Schulleitung klar vor Augen geführt, dass die kollektive Selbstwirksamkeit und das Arbeits- und Sozialklima im Kollegium als gering bzw. als eher negativ eingeschätzt werden.

Angesichts ähnlicher interner und externer Bedingungen wurden die Baumschule und die Vogelschule gemeinsam mit vier Gesamtschulen und einer Hauptschule in das Netzwerk 3.1 mit dem Entwicklungsschwerpunkt *Ressourcennutzung* zusammengeführt (vgl. hierzu ausführlich Hillebrand et al., 2017). Die Teilnehmenden vereinbarten bei dem ersten Netzwerktreffen, dass sie vorrangig an einer wertschätzenden Haltung gegenüber Heterogenität, der kollektiven Selbstwirksamkeit, der Gestaltung von Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen sowie der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern arbeiten. Die datengestützte Netzwerkzusammenstellung wird von den Projektbeteiligten als wichtige Grundlage für die gemeinsame Auseinandersetzung mit Möglichkeiten für die Schulentwicklung angesehen. Hierbei spielt die Erkenntnis, dass alle Schulen in einem Netzwerk ähnliche Problemlagen haben, eine übergeordnete Rolle und trägt von Anfang an zur offenen Kommunikation aller Netzwerkteilnehmenden bei.

Die Daten stellen zudem eine zentrale Bezugsgröße für die Schwerpunktsetzung in der Schulentwicklungsberatung der Begleitenden Lehrkraft dar. Im Rahmen von Vor-Ort-Terminen mit der Schulleitung, den Mitgliedern der Steuergruppe und des Netzwerks werden Schwerpunkte für die eigene Schulentwicklungsarbeit abgeleitet und konkretisiert sowie kurz-, mittel- und langfristige Ziele vereinbart. Die kontinuierliche Unterstützung durch die Begleitende Lehrkraft wird von den Projektbeteiligten als relevanter Baustein für die Bemühungen zur Qualitätsverbesserung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen angesehen. Aus Sicht der Netzwerkteilnehmer*innen trägt insbesondere die gemeinsame, prozessorientierte Zielfindung zur Förderung des Veränderungsprozesses bei. In Abstimmung mit der Begleitenden Lehrkraft und der Netzwerkmoderatorin erhalten die Schulen zusätzlich bedarfsgerechte Unterstützungsangebote, die entscheidende Entwicklungsimpulse geben und zur systematischen Professionalisierung der Lehrkräfte beitragen.

Darüber hinaus verweisen die Analysen auf die hohe Bedeutung des Schulleitungshandelns für die Entwicklungsfähigkeit der Schule (vgl. Brücher et al. in diesem Band). In beiden Fällen beeinträchtigt die mangelnde Partizipation an schulischen Entscheidungsprozessen die kollektive Selbstwirksamkeit der Lehr-

kräfte sowie das Arbeits- und Sozialklima. Teilweise kommt es aufgrund der unzureichenden Kommunikation bzw. des fehlenden Dialogs zwischen Schulleitung und Lehrkräften zu Widerstand bzw. Verweigerung im Kollegium gegenüber pädagogischen Innovationen. Erst als an beiden Schulen die Schulleitung wechselt, wird eine an die Bedürfnisse und Erfahrungen der Schüler*innen ausgerichtete Schul- und Unterrichtsgestaltung in den Mittelpunkt gestellt. Die Begleitende Lehrkraft ist in diesem Zusammenhang behilflich, nachhaltige Bedingungen und Strukturen für die Verbesserung von Lehr-Lernprozessen zu schaffen.

Literatur

- Agirdag, O., van Avermaet, P. & van Houtte, M. (2013). *School Segregation and Math Achievement: A Mixed-Method Study on the Role of Self-Fulfilling Prophecies*, 115(3). Retrieved from <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=16895>.
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R. & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136.
- Aldrup, K., Klusmann, U. & Lüdtke, O. (2017). Does basic need satisfaction mediate the link between stress exposure and well-being? A diary study among beginning teachers. *Learning and Instruction*, 50, 21–30.
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B. & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30–44.
- Bauer, K.-O. & Burchert, A. (2015). Auswirkungen einer Schulentwicklungsmaßnahme auf die Leistungsentwicklung und psychosoziale Merkmale von Oberschüler(innen). *Zeitschrift für Evaluation*, 14 (2), 247–273.
- Bauer, J., Stamm, A., Virnich, K., Wissing, K., Müller, U., Wirsching, M. & Schaarschmidt, U. (2006). Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers, *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 79, 199–204, 10.1007/s00420-005-0050-y.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–52.
- Bos, W. & Pietsch, M. (2007). *KESS 4 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen*. Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bowlby, J. (1975). *Bindung: eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung*. Kindler-Studienausgabe. München: Kindler.
- Brault, M.-C., Janosz, M. & Archambault, I. (2014). Effects of school composition and school climate on teacher expectations of students: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 44, 148–159.

- Bremm, N. (2019). Umso mehr kommt es auf die Lehrperson an – Defizitperspektiven von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen. In Drucks, S. & Bruland, D. (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse und Herausforderungen für die Schule* (S. 107–128). Belz Juventa.
- Bremm, N., Eiden, S., Neumann, C., Webs, T., van Ackeren, I. & Holtappels, H. G. (2017). Evidenzbasierter Schulentwicklungsansatz für Schulen in herausfordernden Lagen. Zum Potenzial der Integration von praxisbezogener Forschung und Entwicklung am Beispiel des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“. In V. Manitiut & P. Döbbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen, Beiträge zur Schulentwicklung* (S. 140–158). Münster: Waxmann.
- Butler, R. (2012). Striving to connect: Extending an achievement goal approach to teacher motivation to include relational goals for teaching. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 726–742.
- Buyse, E., Verschueren, K. & Doumen, S. (2011). Preschoolers' Attachment to Mother and Risk for Adjustment Problems in Kindergarten: Can Teachers Make a Difference? *Social Development*, 20(1), 33–50.
- Calmbach, M., Thomas, P., Borchard, I. & Flaig, B. (2012). *Wie ticken Jugendliche? 2012: Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Düsseldorf: Haus Altenberg.
- Ditton, H. & Merz, D. (2000). *Qualität von Schule und Unterricht Kurzbericht über erste Ergebnisse einer Untersuchung an bayerischen Schulen*, Katholische Universität Eichstätt & Universität Osnabrück. <http://www.quassu.net/Bericht1.pdf>.
- Drucks, S., Osipov, I. & Quenzel, G. (2010). Anerkennungserfahrungen als Motivation zu lebenslangem Lernen: Einflüsse von Lehrern, Eltern und Peers auf die Lernmotivation Jugendlicher. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5/2010, 427–440.
- Fölker, L. & Hertel, T. (2015). Differenz und Defizit. Rekonstruktionen zu pädagogischen Orientierungen und Praktiken der Klientelkonstruktion an zwei segregierten Großstadt-schulen. In L. Fölker, T. Hertel, & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 105–122). Opladen: UTB.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teacher's perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826.
- Hattie, J. A. C. (2008). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Helsper, W. & Hummrich, M. (2008). Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu – Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule* (S. 43–72). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Hillebrand, A., Webs, T., Kamarianakis, E., Holtappels, H. G., Bremm, N. & van Ackeren (2017). Schulnetzwerke als Strategie der Schulentwicklung: Zur datengestützten Netzwerkzusammenstellung von Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. *Journal for Educational Research Online*, Vol. 9, No. 1, 118–143.
- Hollstein, B. (2008). Der Anteil der Lehrer an der Reproduktion sozialer Ungleichheit: Grundschulempfehlungen und soziale Selektion in verschiedenen Berliner Sozialräumen. In K.-S. Rehberg, Deutsche Gesellschaft für Soziologie (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006*. Teilband 1 und 2 (S. 2605–2613). Frankfurt a. M.: Campus.

- Isaac, K. (2011). *Neues Standorttypenkonzept – Faire Vergleiche bei Lernstandserhebungen*. Schule NRW 06/11. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, 300–301.
- Jäger, M. (2014). Sprechweisen von Lehrpersonen in zwei unterschiedlichen Schulkontexten – ein Vergleich. *Erziehung und Unterricht*, 4/2014, 325–332.
- Kemna, P. (2012). Effektive Lehrer-Schülerbeziehung. Empirische Analyse eines Konstrukts. In K.-O. Bauer & N. Logemann (Hrsg.), *Effektive Bildung. Zur Wirksamkeit und Effizienz pädagogischer Prozesse* (S. 77–99). Münster: Waxmann.
- Kuhn, H. P. & Fischer, N. (2014) Soziale Beziehungen in der Ganztagsschule – Ausgewählte Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). *Schulpädagogik heute*, 9/2014.
- Kunter, M., Schümer, G., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2002). *PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Klassen, R. M., Perry, N. E. & Frenzel, A. C. (2012). Teacher's relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104 (2012), 50–165.
- Lange-Vester, A. & Teiwes-Kügler, C. (2014). Habitussensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen. In T. Sander (Hrsg.), *Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln* (S. 177–208). Wiesbaden: Springer VS.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. 6. überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2015) *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Neumann, C., Webs, T., Eiden, S. & Kamarianakis, E. (2016). Zur Konzeption netzwerk- und evidenzbasierter Schulentwicklung. Ein Praxisbericht aus dem Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“. *Die deutsche Schule* (4/2016), 384–398.
- Newberry, M. & Davis H. A. (2008). The role of elementary teachers' conceptions of closeness to students on their differential behaviour in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 24 (2008), 1965–1985.
- Nölle, I., Hörstermann, T., Krolak-Schwerdt, S. & Gräsel, C. (2009). Relevante diagnostische Informationen bei der Übergangsempfehlung – die Perspektive der Lehrkräfte. *Unterrichtswissenschaft*, 4/2009, 294–309.
- Pianta, R. C. & Allen, J. P. (2008). Building Capacity for Positive Youth Development in Secondary School Classrooms: Changing Teachers' Interactions With Students. Toward positive youth development: *Transforming schools and community programs*, 1, 21–40.
- Quellenberg, H. (2009). *Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). Ausgewählte Hintergrundvariablen, Skalen und Indices der ersten Erhebungswelle*. In Zusammenarbeit mit dem StEG-Konsortium und den Mitarbeiter/innen des StEG-Teams. Frankfurt a. M.: DIPF.
- Racherbäumer, K. & van Ackeren, I. (2015). Lehrer-Schüler-Beziehungen als Qualitätskriterium erwartungswidrig guter Schulen in schwieriger Lage. In C. Tillack, J. Fetzter & D. Raufelder (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 3. Soziale Beziehungen im Kontext von Motivation und Leistung* (S. 51–70). Immenhausen bei Kassel: Prolog Verlag.

- Racherbäumer, K. (2017). Rekonstruktionen zu Bedeutung und Funktionen der Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in sozial benachteiligter Lage. In V. Manitiu & P. Döbelstein (Hrsg.), *Beiträge zur Schulentwicklung. Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 123–140). Münster, New York: Waxmann.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529.
- Rutledge, S. A., Cohen-Vogel, L., Osborne-Lampkin, L. & Roberts, R. L. (2015). Understanding Effective High Schools: Evidence for Personalization for Academic and Social Emotional Learning. *American Educational Research Journal*, 52(6), 1060–1092.
- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213–231.
- Schumacher, E. (2002). Die soziale Ungleichheit der Lehrer/innen – oder: Gibt es eine Milieuspezifität pädagogischen Handelns? In J. Mägdefrau, & E. Schumacher (Hrsg.), *Pädagogik und soziale Ungleichheit: Aktuelle Beiträge – Neue Herausforderungen* (S. 253–270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Shen, B., McCaughy, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N. & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519–532.
- Shann, M. H. (1998). Professional Commitment and Satisfaction Among Teachers in Urban Middle Schools, *The Journal of Educational Research*, 92(2), 67–73.
- Smyth, J. (2014). Improving schools in poor areas: It's not about the organisation, structures and privatisation, stupid! *Improving Schools*, 17(3), 231–240.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. & Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477.
- Stojanow, K. (2013). Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengerechtigkeit* (S. 57–70). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Tenenbaum, H. R. & Ruck, M. D. (2007). Are teachers' expectations different for racial minority than for European American students? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 253–273.
- Terhart, E. (2014). *Die Hattie-Studie in der Diskussion: Probleme sichtbar machen*. Seelze: Kallmeyer/Friedrich Verlag.
- Weber, M. (2003). *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wiezorek, C. & Pardo-Puhmann, M. (2013). Armut, Bildungsferne, Erziehungsunfähigkeit. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in pädagogischen Normalitätsvorstellungen. In F. Dietrich, M. Heinrich, & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 197–214). Wiesbaden: Springer VS.
- Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 30, 485–493.

10. Normalitätserwartungen von Lehrkräften in der Kooperation mit unterschiedlich privilegierten Eltern

Sarah Eiden

Das Schulgesetz für NRW formuliert für die Kooperation von Lehrkräften und Eltern den Anspruch bei der „Verwirklichung der Bildungs- und Erziehungsziele“ (§ 2 III) „in vertrauensvoller“ Weise“ (§ 62 I) „partnerschaftlich zusammen“ (§ 2 III) zu wirken und eine „angemessene“ Vertretung von „Schülerinnen und Schüler[n] aus Migrantenfamilien und ihre[n] Eltern“ „in Mitwirkungsgremien“ (§ 62 VIII) zu gewährleisten (Schulgesetz NRW, Stand 15.06.2014). Evaluationen zur Kooperation von Lehrkräften und Eltern zeigen für deutsche Schulen, dass diese nicht immer zustande kommt. An Schulen, die mehrheitlich von erwerbslosen oder einkommensschwachen Eltern, Eltern mit Zuwanderungsgeschichte und/oder Eltern mit keinen oder niedrigen formalen Bildungsabschlüssen besucht werden, kommt eine Kooperation häufig nicht zustande (Gomolla, 2009; Hertel, Bruder, Jude & Steinert 2014; Neuenschwander & Goltz, 2008; Schwaiger & Neumann, 2010). Analysen zu Einflüssen von Herkunfts- und Lebenskontextspezifika der Eltern auf die Kooperation zeigen Effekte durch fehlendes kulturelles Kapital (Bildungssystemkenntnis, Kooperations-, Bildungs- und Erziehungsverständnis, eigene formale Bildungsabschlüsse), Effekte durch fehlendes ökonomisches Kapital (materielle Ausstattung, Lerninfrastruktur, Ressourcen für Nachhilfe, Ressourcen zur Anregungsqualität der Freizeitgestaltung) sowie Effekte durch fehlendes soziales Kapital (Vorbilder im sozialen Umfeld, soziale Netzwerke) (zusammenfassend: Sacher, 2014). Des Weiteren kommt Kooperation seltener mit Eltern zustande, die mit den Leistungen ihrer Kinder und der Gesprächskultur an der Schule unzufrieden sind, die wenig Kontakt zu Elternvertreter*innen haben und die ihre eigene Position in der Elternschaft als isoliert wahrnehmen (Sacher, 2011). Die Schulgröße und das Alter der Schüler*innen sind weitere Einflussfaktoren, die das Zustandekommen einer Kooperationsbeziehung negativ beeinflussen können. Die Größe der Schule erschwert die Kooperation aufgrund komplexer Fachlehrer- und Kurssysteme und der damit einhergehenden Unüberschaubarkeit und hohen Anonymität dieser Schulen. Hierbei handelt es sich um strukturelle Barrieren insbesondere weiterführender Schulen (Sacher, 2014). Darüber hin-

aus entwickeln Schüler*innen selbst mit zunehmendem Alter einen differenzierteren Blick auf die Kooperation ihrer Eltern und Lehrkräfte und unterstützen diese in Abhängigkeit von der ihnen darin eingeräumten Position (ebd.).

Eltern berichten, dass ihre spezifischen Bedürfnisse und Potenziale durch Schule und Lehrkräfte nicht ausreichend berücksichtigt werden und empfinden das Selbstverständnis und die Einstellungen von Lehrkräften als kooperationshinderlich (Fürstenau & Hawighorst, 2008). Eine als „reflexiv“ wahrgenommene „Haltung der Anerkennung“ seitens der Lehrkräfte konnte als ein wirksames Kooperationselement rekonstruiert werden, dass die elterliche Kooperationsbereitschaft positiv beeinflusst. Im Falle einer wahrgenommenen Nicht-Berücksichtigung elterlicher Kooperationsvoraussetzungen und Potenziale, resignierten Eltern (wider Willen), da sie sich angesichts normativer Anforderungen, fehlender Transparenz, Aushandlung und Öffnung weder erwünscht noch anerkannt erlebten (ebd.). Auch Killus & Paseka (2016) rekonstruieren, dass die wahrgenommene Adressierung von Eltern durch Lehrkräfte deren Kooperationsbereitschaft und -praxis beeinflusst. Schulische Kooperationsstrategien stehen in der Kritik, universalistisch angewendet zu werden, d. h. nicht systematisch an Bedarfe angepasst zu sein, die aus der Zusammensetzung der Schüler- und Elternschaft entstehen (Schwaiger & Neumann, 2010; Bauer & Bittlingmayer, 2005; Hertel et al., 2013). Auf Bedürfnisse von Eltern mit statusniedriger sozialer und ethnischer Herkunft gehen Lehrkräfte nur in geringem Maße ein (Betz, 2010).

Die Anwendung universaler Adressatenkonzepte kann, durch darin vorausgesetzte „Normalität“ zum (Selbst-)Ausschluss bestimmter Elterngruppen führen. Universalistisch angewandte Strategien sind nicht universal wirksam, da sie der Prämisse unterliegen, alle Beteiligten würden „Vorstellungen, Erwartungen und Haltungen“ bzgl. der Erfordernisse und des Erfolgs von Kooperation teilen (Betz, 2010, S. 119). Diese basieren jedoch auf subjektiven Normalitätsvorstellungen „guter Schule“, „guten Kindsein[s]“ und „guten Elternsein[s]“, und unterscheiden sich in „klassen- und milieuspezifischer Art und Weise“ (ebd.).

In die Kooperation bringen sowohl Lehrkräfte als auch Eltern milieuspezifische Habitus ein. Lebens-, Denk- und Handlungsweisen von Personen sind ähnlich, deren Positionen im sozialen Raum nah beieinanderliegen, und distanzierter, je stärker ihre Lage im gesellschaftlichen Gefüge divergiert. Innerhalb ihres sozialen Raums sind milieuspezifische Praktiken funktional und sinnhaft (vgl. Bremer, 2009, S. 291). Je gegensätzlicher die Lebenswelt von Lehrkräften und Familien, desto erwartbarer sind Schwierigkeiten eine Partnerschaft zu entwickeln (Chrispeels, 1996, S. 306). Eltern bringen den „Habitus ihrer Alltagskultur und ihre Bildungs- und Lerndispositionen in die Bildungseinrichtungen mit, sie bieten sie sozusagen dort an“ (Bremer, 2009, S. 291). Bremer (2009) konnte rekonstruieren, dass „mit steigendem formalen Bildungsniveau Sicherheit und selbstbewusstes Artikulieren von Bildungsinteressen im Feld

zunehmen, die Akteure also offenbar mit vorangegangenen institutionellen Bildungserfahrungen auch einen bildungsaffinen Habitus erworben haben“ (ebd., S. 296). Akteure, mit negativen, „vorangegangene[n] institutionelle[n] Bildungserfahrungen“, bzw. mit geringem formalem Bildungsniveau, vertreten folglich ihre Interessen mit weniger Sicherheit und Selbstbewusstsein. Bremer verweist auf eine Distanz mittlerer und unterer Milieus zu Bildungszugängen, die sich an akademischen Habituslogiken orientieren und ein hohes Maß „intrinsischer Motivation, Zweckfreiheit und Entfaltung von Individualität“ sowie häufig das „Leitbild des Selbstlernens“ implizieren (ebd.). Schule als Institution ist in ihrer „institutionellen Kultur“ und „pädagogischen Kommunikation“ ebenfalls „klassenkulturell, d. h. milieuspezifisch, geprägt.“ (ebd., S. 288). Der soziale Ort der Lehrenden“ ist habituell ebenso wirksam und prägt „Wahrnehmungen, Bewertungen und [...] [die] Konstruktion von Lernumgebungen“. Bremer rekonstruiert für Lehrende, dass sie „auf bildungsaktive Gruppen eingestellt [sind]. Andere erscheinen dann mitunter als unmotiviert und defizitär“ (ebd., S. 298 f.). Es besteht das Risiko, dass Strategien „fehlgedeutet“ werden, „mit denen sich bildungsungewohnte Gruppen in einen ihnen fremden Bereich hineintasten“ (ebd.). Auch Killus & Paseka (2016) konnten zeigen, dass die Wahrnehmung „elterlichen Kooperationsverhaltens durch Lehrkräfte und Schulleitungen auf deren [eigener], meist bildungsnaher Herkunft basiert“. Sie folgern, dass „ein solcher Mittelschichtbias [...] [zur] Adressierung als ‚schwer erreichbare Eltern‘ [führt]“ (Begriff nach Sacher, 2013; zit. in: Killus & Paseka, 2016, S. 166). Passend dazu, stellt Sacher (2011) fest, dass die fehlende schulische Präsenz bildungsnaher Eltern weniger Irritation bei Lehrkräften verursacht, als die Abwesenheit von Eltern, die über geringere formale Bildungsabschlüsse verfügen (Sacher, 2011, S. 36).

Ungleichheitsreproduzierende Effekte sind erwartbar, wenn die Kooperation mit denjenigen Elterngruppen, die ohnehin die wenigsten gesellschaftlichen Privilegien innehalten, systematisch seltener zustande kommt. Wenn Schüler*innen von der Kooperation ihrer Lehrkräfte und Eltern in herkunftsspezifischer Weise (nicht) profitieren, wird der angenommene Nutzen einer konstruktiven Kooperationsbeziehung zu einem weiteren Privileg, das ihnen (nicht) zu teil wird (Bourdieu, 2005; Lareau, 1989). Ungleiche Kooperationschancen leisten somit ihren eigenen Beitrag zur Reproduktion ungleicher Bildungschancen. „[Diese] Ungleichheit im Bildungswesen nicht zu berücksichtigen, liefe auf ein Muster hinaus, das, so Bourdieu, ‚die am meisten Begünstigten noch mehr begünstigt und die am meisten Benachteiligten benachteiligt‘“ (Bremer, 2009, S. 296, zit. nach Bourdieu 2001, S. 39). Institutionen sind herausgefordert „neue[...] Adressatenkonzepte“ zu entwickeln, welche den gewachsenen Ansprüchen an die Partizipation unterschiedlicher Zielgruppen „besser gerecht werden können“ (ebd.). Die chancengerechte Schule einer modernen,

inklusive Gesellschaft steht somit unter Druck, herkunftsbedingte Exklusionsmechanismen als solche zu identifizieren und ihnen entgegenzuwirken.

1 Studie zur Abbildung herkunfts-differenzierter Passung

Ziel der Studie ist es, ein umfassendes Bild der Realität an Schulen in herausfordernden Lagen zu erhalten und Bedingungen für Schulentwicklungsprozesse zu identifizieren. Die Qualität einer Schule ist abhängig von der schulspezifischen Passung zwischen interner Prozessgestaltung und externen Kontextbedingungen. Die Kooperation von Lehrkräften und Eltern ist, insbesondere an Schulen in herausfordernden Lagen, ein zentrales Merkmal schulischer Qualität und ihre Intensivierung ein wichtiges Element systematischer Schulentwicklung (vgl. Muijs, 2003). Im deutschsprachigen Raum erhält die Kooperation zwischen Eltern und Lehrkräften, als Gestaltungselement effektiver Schulen, vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit (Sacher, 2014; Neuenschwander, 2008). Der dargestellte Forschungsstand und theoretische Hintergrund verweist auf erhöhte Passungsrisiken an Schulen mit Eltern aus überwiegend wenig privilegierten Milieus. Bisherige empirische Untersuchungen deuten darauf hin, dass Lehrkräfte Kooperationsschwierigkeiten herkunfts-differenziert wahrnehmen. Es fehlen mehrperspektivische Untersuchungen, welche gezielt die Passung der Orientierungen von Lehrkräften und (potenziell abweichenden) elterlichen Orientierungen in den Blick nehmen.

In den bisherigen Untersuchungen werden die Haltungen und Praktiken von schulischen Akteur*innen, Eltern- bzw. Schülerschaft „jeweils getrennt voneinander untersucht, so dass eine direkte Entsprechung bzw. Passung in den Erwartungshaltungen oder Vorstellungen nicht zum Gegenstand der Studien wird“ (Betz, 2010, S. 133). Außerdem sind angewandte Kooperationsstrategien und implizite „Adressatenkonzepte“ von Lehrkräften bisher nahezu unentschlüsselt – im Gegensatz zu den vielfältigen Erkenntnissen zu Konzepten ihrer Adressaten, der Eltern (kritisch dazu: Eiden, 2018; Betz, 2015; Sacher, 2014). Es bedarf mehrperspektivisch angelegter Studien, die Perspektiven der Kooperationsbeteiligten miteinander kontrastieren und in einen herkunfts-differenzierten Bezug setzen sowie Studien, welche das Kooperationsverständnis von Lehrkräften zentrieren.

Ziel und theoretischer Hintergrund

Auf Basis des Milieuansatzes kann angenommen werden, dass Kooperation innerhalb der eigenen, milieuspezifischen „Normalität“ reibungslos funktioniert, als über Milieugrenzen hinweg, wo Passungsstrategien erforderlich werden. Das Konstrukt „Schwererreichbarkeit“ kann in diesem Sinne auch ein

Symptom für einen erhöhten Passungsbedarf zwischen schulischer und elterlicher Orientierung sein (Eiden, 2018). Die typenbildende Mentalitäts- und Milieuanalyse, der sog. Milieuansatz von Michael Vester (2001), schließt an Bourdieus Theorie des sozialen Raums und des Habitus (1982) an. Sie eignet sich zur differenzierten Betrachtung von Adressierungskontexten und wurde bereits auf verschiedene Adressatenkonstellationen im Bildungsbereich angewandt (zusammenfassend: Bremer, Lange-Vester, 2014). Ausgehend von der Tatsache, dass Bildung immer in einem lebensweltlichen Kontext erfolgt, eignet sich dieser Ansatz zur Abbildung von Bildungspraxis in ihrer habituellen Logik. In sogenannten sozialen Milieus sind unterschiedliche „Haltungen und Zugänge zu Bildung und Lernen“ handlungswirksam. Soziale Milieus bilden lebensweltliche Gruppierungen von Menschen ab, die „einen bestimmten Typ der Lebensweise“ teilen, der „wiederum auf einem spezifischen Habitus gründet“ (Bremer, 2009, S. 291). Nach Bourdieu führen „Schemata des Habitus zu ähnlichen Mustern sozialer Praxis“ (ebd.). Soziale Selektivität ist auch eine Folge oft impliziter „‘chiffrierter Codes‘, zu denen die Akteure in unterschiedlicher Weise Zugang haben“ und „oft im Verborgenen wirkende[r] Mechanismen“ (ebd., S. 288). Eine „Differenzierung der Lernenden“ erfordert, so Bremer (ebd., S. 298), die Entwicklung „spezifische[r] pädagogische[r] Strategien“, um aus dem „Verborgenen“ zu heben, „was für Lernumgebungen sie [die Pädagogen, Anm.] schaffen und wem dadurch welches Lernen ermöglicht wird“. Chancengerechtes, pädagogisches Handeln berücksichtigt milieuspezifische Zugänge, indem es sie „*dechiffrier[t]*“ und „*enthierarchisier[t]*“ (ebd.).

Methodisches Vorgehen

Ziel der vorliegenden Studie ist es, über den herkunfts-differenzierten Vergleich der Perspektiven von Lehrkräften und Eltern, Passungsverhältnisse abzubilden. Beim Forschungsdesign handelt es sich um ein „Sequential Mixed Design“, das heißt, es werden zunächst quantitative Daten erhoben, auf deren Ergebnisse sich eine vertiefende qualitative Studie bezieht. Die zugrundeliegenden quantitativen Daten entstammen dem Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ (Potenziale-Projekt) und wurden im Winter 2014/2015 an 36 weiterführenden Schulen in herausfordernden Lagen erhoben. Es liegen Befragungsdaten von allen Schulleitungen, 50,1 Prozent der Lehrkräfte, 55,6 Prozent der Eltern und 82,5 Prozent der Schüler*innen der Sekundarstufe I vor (bei Analysen mit Lehrkräften liegen nur aus 35 Schulen verwertbare Daten vor wegen des Mindestquorums von 15%).

Im Design der vorliegenden Studie wurden die befragten Schulen entlang ihrer durchschnittlichen Sozialindices kontrastiert. Individualdaten wurden auf

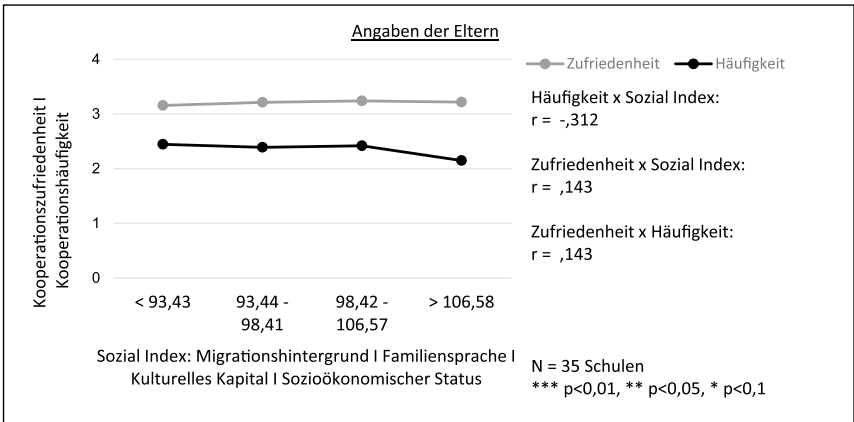
Schulebene aggregiert. U. a. wurden, in inhaltlich identischer Form, Lehrkräfte und Eltern zu ihrer „Kooperationszufriedenheit im Allgemeinen“¹ und zur „Häufigkeit elterlicher Partizipation“² befragt, um mehrperspektivische Korrelationsanalysen zu ermöglichen. Als Maß für die soziale und ethnische Herkunft der Schüler*innen- bzw. Elternschaft wird der durchschnittliche Sozialindex der Schulen herangezogen. Dieser wird gebildet aus Angaben zu ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen in der Familie und dient als schulspezifischer Indikator für die Zusammensetzung der Schüler*innen- bzw. Elternschaft. Es wurden schulspezifisch systematische Zusammenhänge zwischen den Angaben von Eltern und Lehrkräften, differenziert nach dem durchschnittlichen Sozialindex der Schüler-, bzw. Elternschaft, getestet. Auf Basis dieser Ergebnisse wurde eine kontrastierende Fallauswahl getroffen, die Schulen mit hohen/niedrigen Zufriedenheitswerten bzw. hohen/niedrigen durchschnittlichen Sozialindices abbildet. An der anschließenden qualitativen Studie nahmen drei Hauptschulen, zwei Gesamtschulen und drei Gymnasien teil, an denen jeweils vier Klassenlehrkräfte der Sekundarstufe I im Winter 2016/2017 befragt wurden. Insgesamt wurden 32 Lehrkräfte für die Teilnahme an der Studie gewonnen und interviewt. Dabei werden in der Analyse das Kooperationsverständnis sowie implizite „Normalitätsannahmen“ rekonstruiert, welche sich in den Praxisberichten der Lehrkräfte dokumentieren. Narrative Interviews mit leitfadengestützten Passagen wurden durchgeführt und mittels dokumentarischer Methode ausgewertet. Die Aufmerksamkeit der dokumentarischen Methode³ ist darauf gerichtet, „was sich in den Äußerungen über die Darstellenden und deren Orientierungen dokumentiert“ (Bohnsack, 2008, S. 64; Hervorh. d. Verf.). Das mehrstufige Interpretationsverfahren (bestehend aus formulierender und interpretierender Reflexion, Fallbeschreibung und Typenbildung) dient der Rekonstruktion kollektiver Orientierungen und Handlungsmuster, die sich in der gemeinsamen Praxis der Lehrkräfte, bzw. in deren Darstellung vollziehen. Die fallübergreifende komparative Analyse ermöglicht die genauere Betrachtung kollektiver Praxen in Bezug auf vergleichbare Problemstellungen (vgl. Nohl, 2008, S. 64).

-
- 1 Kooperationszufriedenheit im Allgemeinen: Bei dem verwendeten Maß handelt es sich um eine Skala aus 6 Items zur Bewertung der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften.
 - 2 Häufigkeit elterlicher Partizipation: Unterrichtsplanung und -gestaltung, Hausaufgabenregelungen, Fachkonferenzen und Lehrplanarbeit, Außerunterrichtliche Angebote, Raumgestaltung, Schulverwaltung, Sammlung von Spenden, Mitarbeit im Förderverein, Verteilung von finanziellen Mitteln, Konzeptionelle Arbeitsgruppen, Klassenfahrten, Ausflüge, Schüleraustausch, Partnerschaften, Kooperation mit externen Einrichtungen, Netzwerkarbeit, Elternpflegschaft, Elternbeirat, Elternvertretung.
 - 3 Auf eine ausführliche Darstellung der Dokumentarischen Methode muss an dieser Stelle verzichtet werden. Für eine genaue Darstellung dieser vgl. Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl (2007); Nohl (2008).

2 Kooperation im mehrperspektivischen, herkunfts-differenzierten Vergleich

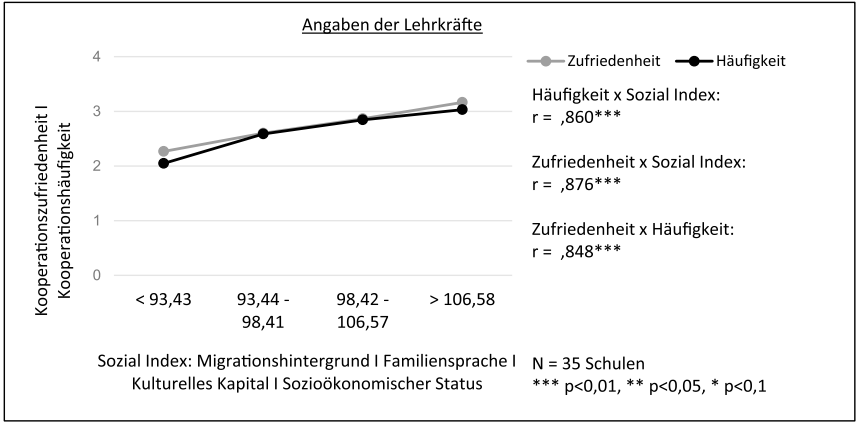
In der quantitativen Voruntersuchung konnten in den Angaben der Eltern (vgl. Abbildung 1) keine signifikanten herkunftsspezifischen Differenzen identifiziert werden. Eltern geben eher häufige schulische Partizipation an und sind zufrieden mit der Kooperation im Allgemeinen. Es besteht kein statistischer Zusammenhang dieser Angaben zu Herkunftsmerkmalen der Elternschaft sowie zwischen der Häufigkeit elterlicher Partizipation und der allgemeinen Kooperationszufriedenheit der Eltern.

Abb. 1: Angaben der Eltern



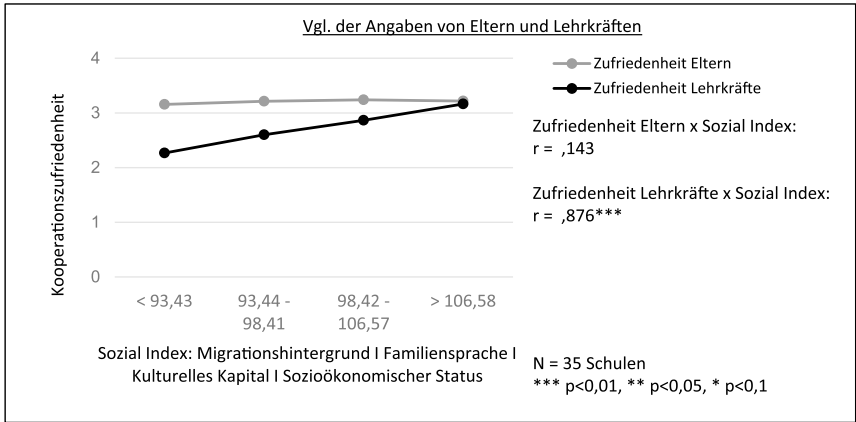
Im Gegensatz dazu zeigen die Angaben der Lehrkräfte (vgl. Abbildung 2) deutliche Zusammenhänge zwischen der wahrgenommenen elterlichen Partizipationshäufigkeit und der allgemeinen Kooperationszufriedenheit. Beide Dimensionen sind eng mit Herkunftsmerkmalen der Elternschaft verknüpft. Die Angaben der Lehrkräfte deuten auf weniger elterliche Partizipation an Schulen hin, deren Elternschaft eher wenig privilegiert ist. Lehrkräfte, welche die elterliche Partizipation niedrig einschätzten, sind in stärkerem Maße unzufrieden mit der Kooperation im Allgemeinen.

Abb. 2: Angaben der Lehrkräfte



Der mehrperspektivische Vergleich zeigt differente Wahrnehmungen und Bewertungen von Kooperationszufriedenheit (vgl. Abbildung 3). Auch die Häufigkeit elterlicher Partizipation wird von Lehrkräften und Eltern konträr wahrgenommen. Die Angaben unterscheiden sich in herkunftsspezifischer Weise: Es kann abgebildet werden, dass eine größere Distanz an Schulen mit niedrigerem Sozialindex besteht.

Abb. 3: Vergleich Angaben der Lehrkräfte und Eltern



Eltern im Sample geben größtenteils an, dass sie häufig in der Schule partizipieren. Ihre Partizipation scheint ihrer Zufriedenheit weder Nutzen noch Schaden zu verursachen. Lehrkräfte zeigen dagegen die deutliche Tendenz, die betrachteten Kooperationsdimensionen in herkunftsdifferenzierter Weise zu bewerten. Die Partizipation an Schulen mit privilegierterer Elternschaft wird intensiver eingeschätzt. Dies geht einher mit einer stärkeren Kooperationszufriedenheit

im Allgemeinen. Die starken Korrelationen zwischen der Kooperationszufriedenheit von Lehrkräften und Herkunftsmerkmalen der Elternschaft, deuten darauf hin, dass Normalitätserwartungen der Lehrkräfte von Eltern in herkunftsspezifischer Weise (nicht) erfüllt werden. Es werden in diesem Sinne Passungskonflikte, insbesondere an Schulen mit mehrheitlich deprivilegierter Elternschaft, lokalisiert.

3 Kooperation aus Sicht von Lehrkräften im herkunfts-differenzierten Vergleich

Das bis dahin quantitative Vorgehen lies keine Erkenntnisse über deren Entstehungs- und Begründungszusammenhang zu. Die Ergebnisse bilden das Passungsverhältnis zwischen Einschätzungen von Lehrkräften und Eltern ab. Im Verborgenen bleiben die Wahrnehmung dieses Passungsverhältnisses sowie Strategien im Umgang damit. In der anschließenden qualitativen Studie wurde daher das Ziel verfolgt, die Grundlagen der Zufriedenheitsangaben der Lehrkräfte sowie deren Umgang mit Passungerfordernissen zu rekonstruieren. Folgende Fragestellungen werden in der rekonstruktiven Auswertung fokussiert:

1. An welchen Normalitätserwartungen ist die Kooperationspraxis von Lehrkräften orientiert?
2. Nehmen Lehrkräfte herkunfts-differenzierte Passungerfordernisse wahr?
3. Wie gehen Lehrkräfte mit herkunftsspezifischen Passungerfordernissen um?

Praxisberichte von Lehrkräften bieten einen Zugang zu deren Wahrnehmung und Strategien im Umgang mit (potenziellen) Passungerfordernissen. Wahrnehmung und Strategien orientieren sich dabei an einem Kooperationsverständnis, das Vorstellungen von „Normalität“ impliziert: u. a. Vorstellungen über „gute kooperierende Eltern“, „gute kooperierende Lehrkräfte“ und „gute Kooperation“. Vorstellungen von „Normalität“ bergen Passungsrisiken bzgl. darin vorausgesetzter und tatsächlich verfügbarer Ressourcen und Potenziale von Eltern sowie bzgl. eines vorausgesetzten (geteilten) Kooperationsverständnisses, das Eltern – ggf. in herkunftsspezifischer Weise – (nicht) teilen. Ausgewertet wurden die narrativen Stegreiferzählungen von 32 Lehrkräften auf den Einstiegsimpuls: „Berichten Sie von Ihren Erfahrungen bezüglich der Kooperation von Eltern und Lehrkräften“. Es konnten verschiedene kollektive Orientierungsrahmen rekonstruiert werden, welche fallübergreifend die Praxis der Lehrkräfte strukturieren. Diese implizieren normative Ansprüche an Koopera-

tion, kooperierende Lehrkräfte und kooperierende Eltern und vollziehen sich im praktischen Handeln.

4 Die Normalitätserwartung der „Arbeitsteilung“

Die hier ausgewählten Auswertungen beziehen sich auf den kontrastierenden Vergleich der Interviews mit sechs Lehrkräften des Kooperationsstypus „Arbeitsteilung“ an zwei Schulen mit eher privilegierter und zwei Schulen mit eher wenig privilegierter Schüler*innen- und Elternschaft. Lehrkräfte dieses Typus sind an allen Schulformen im Sample dominant vertreten. Lehrkräfte des Typus „Arbeitsteilung“ begreifen Kooperation als arbeitsteiliges Rollenmodell. Kooperation wird auf Schul-, Klassen- und Individualebene anlassbezogen denkbar und notwendig; auf Schul- und Klassenebene anlässlich der gesetzlich vorgeschriebenen Wahlen von Elternvertreter*innen für Mitwirkungsgremien; auf Klassenebene außerdem anlässlich gemeinsamer Feste oder im Falle von Auffälligkeiten im Klassenverband; auf Individualebene im Falle von Leistungs- und Verhaltensauffälligkeiten einzelner Schüler*innen. „Gute kooperierende Lehrkräfte“ bieten Elternabende und Sprechtage an und informieren Eltern formell über selbige. Sie ergreifen mit dem Einverständnis von Eltern schulische Maßnahmen und beauftragen, mittels formaler Information der Eltern über Leistungs- und Verhaltensauffälligkeiten von Schülern*innen, familiäre Maßnahmen. An „gute kooperierende Eltern“ wird die (implizite) Rollenerwartung gerichtet, dass sie an Elternabenden, Sprechtagen und Wahlen teilnehmen, Krankheitsfälle formell und zeitnah melden, Informationen von Lehrkräften empfangen, akzeptieren, selbständig in (wirksame) familiäre Maßnahmen überführen und diese (dauerhaft) umsetzen – mit dem Ergebnis einer positiven Veränderung von Auffälligkeiten. „Erfolgreiche Arbeitsteilung“ wird dann berichtet, wenn Erwartungen und Strategien als kongruent mit elterlichen Erwartungen und Strategien wahrgenommen werden, d. h. wenn Eltern (ggf. „untypischerweise“) die Erwartungen von Lehrkräften erfüllen und – wie von ihnen erwartet – eigenständig „passende“ Strategien anwenden. Arbeitsteilung ist „nicht erfolgreich“, wenn Eltern hinter Erwartungen „zurückbleiben“ und ebenso, wenn Eltern „überhöhte“ Erwartungen stellen.

4.1 „Arbeitsteilung“ im Kontext wenig privilegierter Elternschaft

An den untersuchten Hauptschulen, mit dem niedrigsten Sozialindex im Sample, weicht das elterliche Kooperationsverhalten von den (impliziten) Normalitätserwartungen der Lehrkräfte deutlich ab. Eltern nehmen mehrheitlich nicht an Elternabenden, Sprechtagen und Wahlen teil, vernachlässigen ihre „Informationspflicht“ hinsichtlich der Meldung von Krankheitsfällen, empfangen

Informationen der Lehrkräfte nur eingeschränkt und setzen diese nicht (dauerhaft) in familiäre Maßnahmen um, die zur Veränderung von Auffälligkeiten führen.

„Gut, also ich würde sagen, das ist sehr schwierig mit unseren Eltern hier an der Schule und gerade mit meinen Eltern auch, weil ich sage mal, viele einfach nicht erscheinen zu bestimmten Gesprächen oder aber bei Telefonaten dann eben auch gar nicht erst abnehmen. Schwierig, an an manche Eltern ranzukommen und es gibt sogar einige, die sagen, die möchten ihre Nummer gar nicht rausrücken. Das ist schon sehr schwierig.“ (Lehrkraft, Hauptschule, Sozialindex: 85,62)

„Ja::, das ist, bei uns gibt es keine, also in der Klasse, in der ich unterrichte, gibt's also keine gemeinsamen Feiern, [...] Weil viele Eltern da auch kein Interesse dran haben. Ja, also so Sachen wie ne gemeinsame Weihnachtsfeier habe ich früher mal gemacht, heute: sagt der eine ab, dann der andere.“ (Lehrkraft, Hauptschule, Sozialindex: 84.02)

„[Ich] weiß, dass ich da von den Eltern wenig Unterstützung habe oder sie sagen, sie machen es und machen es natürlich trotzdem nicht.“ (Lehrkraft, Hauptschule, Sozialindex: 84.02)

„Gute kooperierende Eltern“ gelten als Ausnahmefälle und werden als „untypisch“ gelabelt. Mit Familien mit Migrationshintergrund, mit nicht-erwerbstätigen Eltern, mit Familien im SGBII-Leistungsbezug und mit kinderreichen Familien kommt „erfolgreiche Arbeitsteilung“ in der Regel nicht zustande.

„[...] da haben wir eigentlich das Wesentliche ja gesagt, [...] dass [...] die Eltern sich weniger kümmern, weil sie sich wahrscheinlich auch zu sehr um ihre eigenen Probleme kümmern und dann sagen, die Schule brauch ich jetzt nicht auch nicht als Baustelle. Das ist Verdrängung. Verdrängung und dann Fernsehen gucken.“ (Lehrkraft, Hauptschule, Sozialindex: 84.02)

„Und ich glaube, die größten Probleme sind die, wo beide Eltern nicht arbeiten auch, ne? Ich glaube, die sumpfen zu Hause vor sich hin und hätten theoretisch natürlich viel Zeit, ne, sich um die Kinder zu kümmern und kümmern sich eigentlich am wenigsten um die Kinder.“ (Lehrkraft, Hauptschule, Sozialindex: 85.62)

„Und da wär's ja [...] auch ganz wichtig, dass die Eltern das unterstützen, aber zum Teil sind die auch in so Lebenssituationen, ja, die Eltern sind dann sehr zufrieden irgendwie, wie es läuft. Ohne Arbeit. Ohne Beschäftigung. Und das tradiert sich dann ja einfach so.“ (Lehrkraft, Hauptschule, Sozialindex: 84.02)

Kooperationsbedarfe werden als stark und unbefriedigt wahrgenommen, was mit einem intensiven Belastungsempfinden einhergeht. Ursachen für das

Nicht-Zustandekommen von Kooperation werden defizitorientiert überwiegend auf Elternseite lokalisiert. Allgemeines Desinteresse und fehlendes Verantwortungsbewusstsein der Eltern gelten als Hauptursachen „nicht erfolgreicher Arbeitsteilung“ und lösen starkes Unverständnis aus. Der Großteil der schuleigenen Elternschaft wird anhand seines defizitären Umgangs mit seiner Erziehungs- und Fürsorgeverantwortung beschrieben.

„Und ganz ganz selten passiert das, dass Eltern sich interessieren für ihre Kinder, ne? Das sieht man, wie die, wie sind die angezogen bei solchen Temperaturen? [...] Die haben nichts zu essen dabei, die Eltern vergessen denen das Geld zu geben. [...] viele Kinder, die sind überhaupt nicht geerdet [...] viele Kinder sind auch nicht mehr so belastbar, können sich nicht konzentrieren. [...] Dass so, ja, im Grunde so Grundkompetenzen, wo man denkt, die haben die von zu Hause mitgekriegt [...] das ist oftmals nicht vorhanden. Viele sind völlig übermüdet [...] und ja auch [...] ungebremst so ins Internet fallen. Da erklärt ja keiner, keiner weiß, was die sich da überhaupt reinpfeifen [...] viele haben keinen Mut, kein Selbstvertrauen [...] und das wird ja so in ganz vielen [...] Bereichen geschult, eben auch zu Hause.“ (Lehrkraft, Hauptschule, Sozialindex: 84.02)

Eltern füllen ihren Arbeits- bzw. Verantwortungsbereich nicht adäquat aus. „Gute Arbeitsteilung“ erscheint aus dieser zwar herkunfts-differenzierten, jedoch stark defizitorientierten Sicht nicht realisierbar, da Eltern Kooperations-, Erziehungs- und Fürsorgebereitschaft weitestgehend aberkannt wird. Für den Umgang mit diesem Passungserfordernis ergibt sich nur ein eingeschränkter Möglichkeitsraum.

„Also ich hab wenig Illusionen bei Eltern, muss ich wirklich sagen [...] ich versuche, die Probleme zu lösen, die die Kinder haben in Zusammenarbeit mit unserer Sozialarbeiterin [...] Also ich hab noch keine Idee, wie ich die [Eltern] locken kann oder-, ne?“ (Lehrkraft, Hauptschule, Sozialindex: 84.02)

„Ich kann [...] wenn das so häufig mal auftritt, kann- können wir natürlich beim nächsten Gespräch mal ja mit den Eltern auch sprechen, ne? Warum das dann so nicht klappt und was man da dann machen kann, was man da einführen kann, vielleicht mit denen zusammen irgendwas entwickeln. Das wär noch ne Möglichkeit, die vielleicht mal so drauf zu bringen, wie man jetzt diese ganzen Sachen dann verändern könnte zu Hause dann, aber soweit war ich noch nie, deswegen habe ich mir da noch nicht so viele Gedanken drüber gemacht.“ (Lehrkraft, Hauptschule, Sozialindex: 85.62)

Gleichzeitig besteht seitens der Lehrkräfte ein starker Kooperationsbedarf, da Schüler*innen als nicht beschulbar oder stark verhaltensauffällig wahrgenommen werden. Diese Auffälligkeiten werden auf die erwähnten elterlichen Defi-

zite zurückgeführt und entwickeln durch das destruktive Kooperationsverhalten der Eltern zusätzliche Stärke. Eine Kompensation der resultierenden Probleme im Schul- und Unterrichtsalltag erscheint unmöglich. Die fehlende Kooperation, Erziehung und Fürsorge der Eltern ist eine präsente Ursache für Unzufriedenheit.

4.2 „Arbeitsteilung“ im Kontext eher privilegierter Elternschaft

An den untersuchten Gymnasien, mit hohem Sozialindex, weicht das elterliche Kooperationsverhalten von den (impliziten) Normalitätserwartungen der Lehrkräfte ebenfalls ab. Eltern nehmen zwar mehrheitlich an Elternabenden, Sprechtagen und Wahlen teil, weswegen die Übermittlung von Informationen formal reibungslos funktioniert. Auch ihrer Anzeigepflicht von Krankheitsfällen kommen Eltern hinreichend nach. „Nicht erfolgreiche Arbeitsteilung“ wird beschrieben, da Eltern Informationen von Lehrkräften nicht (ausreichend) akzeptieren und „per se“ in Frage stellen.

„[...] Eltern [werden] in solchem Umgang, wenn es um Erziehungsmaßnahmen schulischerseits geht, etwas schwieriger [...] das, konnte ich das auch feststellen, dass nicht immer alles wirklich mitgetragen wird, sondern auch erst mal vielleicht auch in Zweifel gezogen wird und der Tadel dann auch nicht unterschrieben wird, auch wenn das gar nicht unterschrieben werden muss, man muss es nur zur Kenntnis nehmen. Aber dann wird erst mal gesagt ‚Nee, das das akzeptiere ich nicht.‘ Und dann sagt man erst ‚Müssen Sie nicht akzeptieren, das ist nämlich einfach nur, dass Sie es zur Kenntnis nehmen, es kommt trotzdem in die Akte.‘ Und der nächste Schritt wäre dann, nen Rechtsanwalt einzuschalten, dass es nicht in die Akte kommt [...]. (Lehrkraft, Gymnasium, Sozialindex:106.91)

Schulische Maßnahmen können nicht im Sinne der Lehrkräfte bearbeitet werden. Ursachen hierfür werden vorwiegend im Verantwortungsbereich der Eltern lokalisiert: Zentral werden elterliches Dominanzverhalten, übertriebenes Bildungsinteresse und Grenzübertritte in (angenommene) Verantwortungsbereiche von Lehrkräften benannt. Konfliktbehaftet ist die Kooperation mit Eltern, die vorwiegend als statushoch und ressourcenstark eingeordnet werden.

„[...] die viel Geld haben und so auftreten, als wenn sie die Schulkarriere ihres Kindes kaufen könnten und [...] die dem [...] Lehrer auch immer signalisieren ‚Du bist hier nur so nen kleiner Wicht und ich bin jetzt hier der Obermacker und mein Kind hat es eigentlich ja auch gar nicht nötig.‘ So dieses ‚Okay, ja, mein Kind ist eigentlich strohdoof, aber es wird hier trotzdem mit nem Einser-Abitur rauskommen, weil ich es mir leisten kann.‘ [...] und ja und wenn Eltern so auftreten, als wenn man, ja, sich die Noten irgendwie, pff-, erkaufen könnte [...]“ (Lehrkraft, Gymnasium, Sozialindex:106.91)

„So welche, die so overprotective sind, mit denen komme ich nicht so gut klar, aber sagen wir mal so, wenn wir uns jetzt mal so die [...] Schulkonferenzebene und Elternpflegschaftsebene betrachtet, dann auch nicht diejenigen, die sich da so sehr in den Vordergrund spielen [...], Jetzt entwickeln Sie doch mal Ideen und wie können Sie das denn da so und so mal machen? [...] da so ‚Jetzt machen Sie mal!‘. So dieses Fordernde finde ich manchmal ein bisschen schwierig.“ (Lehrkraft, Gymnasium, Sozialindex:106.91)

„[...] von dem einen Kind der Vater, der ist also Big Boss in [Firma], der kommt sofort mit dem Anwalt. Also da weiß ich immer, wenn der [Schüler] irgendwie Ärger bekommen hat oder irgendwas nach Hause, [...] relativ langweilige Sachen, dann kann ich auf die Uhr gucken, weiß, wann die E-Mail von dem kommt. [...] Also von denen, die sind dann immer so gezirkelt und dann muss ich alles nachweisen, ne? ‚Bitte weisen Sie nach, wo war die Aufsicht?‘ Da und da, ne? Und wer, ‚Bitte nennen Sie die Zeugen‘ und so.“ (Lehrkraft, Gymnasium, Sozialindex:106.91)

Das (erzieherische) Selbstbewusstsein, die Sicherheit in der Vertretung eigener Interessen und Forderungen nach Mitbestimmung sowie die Verweigerung von Einverständniserklärungen sind zentrale Konfliktlinien, die den wahrgenommenen Handlungsspielraum der Lehrkräfte rahmen. Reaktiv berichten Lehrkräfte Unverständnis sowie Strategien der Vermeidung und Distanzierung.

„Ich frag mich wirklich, und ich seh das ja auch irgendwie bei- auch so in meinen, in meinem Alltag und versteh nicht, [...] wie das, wie das entsteht, diese- erst mal das infrage zu stellen und und auch dagegen zu arbeiten. [...] Also es ist ganz viel Unverständnis in meinem- in meiner Peergroup sozusagen und ich kann es auch wirklich nicht erklären. [...] Also ja, ich weiß es nicht. Ich hab wirklich keine Erklärung dafür.“ (Lehrkraft, Gymnasium, Sozialindex:106.91)

„[...] Ich bin inzwischen schon so, dass ich bei den Eltern sehr strikt [...] sage, ich vergebe keine Termine an Kinder, die ganz gut stehen. Also dieses ‚Ich wollte Sie nur mal kennenlernen‘, oder dieses ‚Ich hol mir mein Lob ab für mein Kind‘ – gibt’s bei mir nicht. Bei mir gibt’s dann keinen Termin und [...] dann sage ich, dann müssen die ein ganz konkretes Anliegen haben, sonst können die nicht kommen, ich hab keine Termine.“ (Lehrkraft, Gymnasium, Sozialindex:106.91)

„Also ich biete bestimmt auch im Unterricht auch Angriffsflächen für- für Sachen, wo Eltern sich dann vielleicht auch mal beschweren könnten, aber [...] wenn jetzt zum Beispiel Eltern ankommen und sagen ‚Muss das unbedingt sein, dass Sie zu dem Zeitpunkt, die Klassenarbeit schreiben?‘, dann breche ich mir auch keinen Zacken aus der Krone und sage, ‚Ja, gut, dann machen wir das halt ne Woche später.‘ [...] Also ich geh dem schon auch aus dem Weg zum Teil. [...] Aber ich find es dann auch wirklich nicht so schlimm.“ (Lehrkraft, Gymnasium, Sozialindex:106.91)

„Also da weiß ich, da brauch ich gar nichts machen. [...] Also da ist kein Kontakt zu den Eltern. Also es gibt bei mir im Moment Kinder, die immer wieder auffällig sind, wo ich aber eigentlich den Kontakt zu den Eltern verloren hab oder denk, es ist wirklich sinnlos, mit denen zu sprechen und ich rede mit denen auch nicht mehr alleine, ne? [...] aber Gespräche suche ich da eigentlich nicht mehr, weil es nichts bringt. [...] Also ich finde das jetzt auch nicht so schlimm, weil sie können mir ja nichts, das ist ja das Schöne.“ (Lehrkraft, Gymnasium, Sozialindex:106.91)

Aus Sicht der Lehrkräfte erscheint eine konstruktive Bearbeitung von Kooperationsbedarfen nicht möglich. Die Bewertung der Kooperation folgt hier einer – im Kontrast zu Schulen mit niedrigem Sozialindex – entgegengesetzten Logik. Die Kooperation mit Eltern wird als Belastung erlebt. Keine Kooperation dahingegen als Entlastung und somit eher als Grund für Zufriedenheit. Im Vergleich zu den Lehrkräften an Schulen mit wenig privilegierter Elternschaft, zeichnet sich hier ein insgesamt eher geringer Kooperationsbedarf seitens der Lehrkräfte ab, da der Schul- und Unterrichtsalltag – auch ohne eine „gute Arbeitsteilung“ mit Eltern – gestaltbar erscheint.

5 Ergebnisse

Im mehrperspektivischen Design der Studie konnte das Passungsverhältnis zwischen den Einschätzungen von Lehrkräften und Eltern abgebildet werden. Es wurden Passungsrisiken lokalisiert und im herkunfts-differenzierten Kontext betrachtet. Für Lehrkräfte mit arbeitsteiligen Kooperationserwartungen konnte rekonstruiert werden, dass Kooperation konfliktreich wird, sobald Eltern andere Kooperationserwartungen zeigen. Das rekonstruierte subjektive Kooperationsverständnis der „Arbeitsteilung“ wird normativ gesetzt und universal angewandt. An Schulen mit eher weniger privilegierten Elternschaften erfüllen Eltern mehrheitlich die Kooperationserwartungen von Lehrkräften nicht. An Schulen mit eher privilegierteren Elternschaften stellen Eltern stärkere Kooperationserwartungen als Lehrkräfte. Ursachen für (nicht) „erfolgreiche Arbeitsteilung“ werden in beiden Fällen in internalen Bedingungen auf Elternseite lokalisiert, die herkunftsspezifische Differenzen aufweisen. Für der Umgang mit Passungerfordernissen ergibt sich nur ein eingeschränkter Möglichkeitsraum.

Differente Kooperationserwartungen, also Abweichungen vom Normalitätsanspruch, werden als solche zwar wahrgenommen und herkunfts-differenziert betrachtet. Aktive Passungsleistungen geraten jedoch nicht in den Blick der Lehrkräfte. Legitimität und milieuspezifische Passung des eigenen Anspruchs bleiben weitestgehend unreflektiert. Es erscheint legitim, Passung vorauszusetzen. Die begrenzte Reflexion und Kommunikation über (implizite) Normalitätserwartungen und Dimensionen herkunftsspezifischer Differenz las-

sen eine Passung auch zukünftig zufällig erscheinen. An Schulen mit eher weniger privilegierten Elternschaften bleiben dringende Kooperationsbedarfe unbearbeitet, die den pädagogischen Alltag der Lehrkräfte negativ beeinflussen. Das Belastungsempfinden ist hoch. Auch an Schulen mit eher privilegierteren Elternschaften bleiben Kooperationsbedarfe unbearbeitet. Ihr Einfluss auf den pädagogischen Alltag scheint gering. Die wahrgenommene Belastung – ohne Kooperation – niedrig. In beiden Fällen wird das elterliche Verhalten als „unpassend“ gelabelt und damit die Verantwortung für die „Erfolglosigkeit“ der universal angewandten Strategien exklusiv den Adressaten zugeschrieben. Tatsächliche Passungsverhältnisse bleiben im Verborgenen und können nicht zum Ansatzpunkt einer „Dechiffrierung“ und „Enthierarchisierung“ werden (s. o.). Das eigene und das Erziehungs-, Bildungs- und Kooperationsverständnis des Gegenübers sowie normative Setzungen in der Kooperationsgestaltung, die zum Lebenskontext von Eltern eine (ggf. „unpassende“) Distanz aufweisen, können nicht zu Gestaltungselementen einer chancengerechten Kooperation werden.

6 Schlussfolgerungen

Die herkunfts-differenzierte Berücksichtigung von Kooperationsbedarfen und -erwartungen ist dringend angezeigt, sowohl in wissenschaftlichen Untersuchungen zur „Erreichbarkeit“ von Eltern, als auch in der Professionalisierung von Lehrkräften mit Blick auf das Potenzial einer herkunfts-differenzierten, chancengerechten Kooperationspraxis von Schule und Eltern. Das Potenzial der Kooperation von Lehrkräften und Eltern wird an den untersuchten Schulen in herausfordernden Lagen bisher unzureichend ausgeschöpft. Die Bedeutsamkeit der Kooperationsgestaltung, als bedeutendes Merkmal von Schulqualität und -entwicklung (s. o.) wird unterschätzt. Ein Bewusstsein für spezifische Passungserfordernisse, die aus schulischen Kontextbedingungen entstehen, ist weitestgehend nicht vorhanden. Vor dem Hintergrund der dargestellten Ergebnisse lassen sich erste Entwicklungspotenziale skizzieren, welche die Passung zwischen Gestaltungsprozessen und Kontextbedingungen an Schulen in herausfordernden Lagen zentrieren. Solche nehmen zum Ausgangspunkt, dass Wahrnehmungen, Deutungen und Strategien differenten, milieuspezifischen Normalitätsannahmen, Ressourcen und Potenzialen unterliegen. Das Passungsverhältnis zwischen schulischen und elterlichen Orientierungen bedarf dieser elementaren Berücksichtigung in der Kooperationsgestaltung. Die abgebildeten Passungsverhältnisse sind nicht mit einem universalistischen, allgemeingültigen Kooperationsanspruch vereinbar. Es ist unwahrscheinlich, dass alle Eltern durch universale Adressierungsstrategien, die persönliche Herkunfts- und Lebenskontexte nicht berücksichtigen, erreicht werden. Ohne eine

Reflexion und Überprüfung des schulischen Normalitätsanspruches ist Passung (weiterhin) dem Zufall überlassen. Strategien und Maßnahmen zur Stärkung der Kooperation von Lehrkräften mit Eltern sind dann aussichtsreich, wenn sie mit einer Reflexion des eigenen (standortgebundenen) Kooperationsverständnisses sowie aktiven Passungsleistungen einhergehen. Erst die herkunfts-differenzierte Wahrnehmung und Anerkennung von Passungsrisiken ermöglicht ein notwendiges Maß an Dialog, Transparenz und Aushandlung über Erwartungen und Strategien. Sie bildet die Basis für Adressatenkonzepte, in denen Herkunft bei der Bearbeitung von Kooperationserfordernissen differenziert einbezogen und genutzt werden kann. Eine gemeinsame Wahrnehmung und Bearbeitung von Bedarfen kann nicht vorausgesetzt werden, sondern muss in einem Prozess der gemeinsamen Aushandlung explizit hergestellt werden.

Die Sensibilisierung und Qualifizierung im Umgang mit (herkunfts-differenzierten) Passungserfordernissen sollte in der Lehrerbildung intensiviert werden, um zu verhindern, dass diese dadurch „gelöst“ werden, dass mindestens ein Partner aus der Kooperation aussteigt. Der Herkunfts- und Lebenskontext von Eltern erfordert unterschiedliche Passungsleistungen, daher kann es keine allgemeingültige Handlungsempfehlung geben (vgl. Sacher, 2011). Die Wirkung einer Strategie kann – wie hergeleitet – in unterschiedlichen Adressatenkontexten variieren und ggf. dysfunktional sein. So können präventive Strategien zur Schaffung einer Vertrauensbasis oder zur Aushandlung eines gemeinsamen Kooperationsverständnisses bspw. bei Elternschaften mit mehrheitlich geringer oder negativer Bildungserfahrung im deutschen Bildungssystem vermehrt erforderlich sein. Hingegen werden rein anlassbezogene Kooperationsstrategien eher ausreichend sein, wenn das Kooperations-, Bildungs- und Erziehungsverständnis von Lehrkräften und Eltern originär bzw. im sozialen Raum nah beieinander liegen und ein grundsätzliches Systemvertrauen besteht. Im Falle berufstätiger Eltern reicht ggf. zeitliche Flexibilität als Passungsstrategie aus, während die Anerkennung religiöser Zugehörigkeiten bspw. einer Reflexion und Passung von Kooperationsformaten (Anlässen zu feiern, Schultermin vs. religiöser Feiertag) bedarf. Je nach Passung wird dieselbe Strategie somit in unterschiedlichen Elterngruppen unterschiedlich wirksam sein.

Die Heterogenität der Elternschaft erfordert spezifische Passungsleistungen, i. S. herkunfts-differenzierter Gestaltungs- und Aushandlungsprozesse, um die Effektivität der Kooperation zu erhöhen.

Literatur

- Bartscher, M. (2013). Eltern besser erreichen. Zielgruppendifferenzierte Strategien als Baustein der Professionalisierung von Lehrkräften in der Arbeit mit Eltern. *Lernende Schule: für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung*, (61), 11–14.
- Bauer, U. & Bittlingmayer, U. (2005). Wer profitiert von Elternbildung? *Zeitschrift für Soziologie*, 25 (3), 263–279.
- Betz, T. (2010). Kindertageseinrichtung, Grundschule, Elternhaus: Erwartungen, Haltungen und Praktiken und ihr Einfluss auf schulische Erfolge von Kindern aus prekären sozialen Gruppen. In D. Bühler-Niederberger, J. Mierendorff und A. Lange (Hrsg.), *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe*. (S. 117–144). VS: Wiesbaden.
- Betz, T. (2015). *Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bohnsack, R. (2008). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 7., durchgesehene und aktual. Aufl. Opladen & Farmington Hills, MI: Budrich.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp: Frankfurt.
- Bourdieu, P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt*. VSA: Hamburg.
- Bourdieu, P. (2005). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. VSA: Hamburg.
- Bremer, H. (2009). Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität. Der Zusammenhang von Habitus, Selbstlernen und sozialer Selektivität. In B. Frieberthäuser, M. Rieger-Laddich, L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Bourdieu*. (S. 287–306). VS: Wiesbaden.
- Bremer, H. & Lange-Vester, A. (2014). *Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen*. 2. Aufl. VS: Wiesbaden.
- Chrispeels, J. (1996). Effective Schools and Home-School-Community Partnerships. *School Effectiveness and School Improvement* 7 (4), 297–323.
- Fürstenau, S. & Hawighorst, B. (2008). Gute Schulen durch Zusammenarbeit mit Eltern? Empirische Befunde zu Perspektiven von Eltern und Schule. In W. Lohfeld (Hrsg.), *Gute Schulen in schlechter Gesellschaft* (S. 170–185). Wiesbaden: VS.
- Eiden, S. (2018). Orientierungen von Lehrkräften im Umgang mit „Schwererreichbarkeit“ von Eltern. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110 (4), 326–340.
- Gomolla, M. (2009). Elternbeteiligung in der Schule. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung* (S. 21–49). VS: Wiesbaden.
- Hertel, S., Bruder, S., Jude, N. & Steinert, B. (2013). Elternberatung an Schulen im Sekundarbereich. In N. Jude & E. Klieme (Hrsg.), *PISA 2009 – Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung* (S. 40–62). Weinheim: Zeitschrift für Pädagogik.
- Killus, D. & Paseka, A. (2016). Eltern als Partner, Zulieferer oder Kunden von Schule? Empirische Befunde zum Verhältnis von Elternhaus und Schule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 6(2), 151–168.
- Lareau, A. (1989). *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention on Elementary Education*. Falmer: London.
- Muijs, D. (2003). Improving and Effective Schools in Disadvantaged Areas: A Summary of Research Findings. *Improving Schools* 6 (1), 5–11.
- Neuenschwander, M. P. & Goltz, S. (2008). Familiäre Bedingungen von Schülerleistungen: ein typologischer Ansatz. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* (55), 265–278

- Nohl, A.-M. (2008). *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis. Qualitative Sozialforschung*, Bd. 16. 2., überarb. Aufl. VS: Wiesbaden.
- Sacher, W. (2011). „Schwer erreichbare“ Eltern – Kontaktbarrieren und Zugänge. *Lernchancen*, (83), 36–39.
- Sacher, W. (2014). *Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten* (2., vollständig überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG) Vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 21. Juli 2018 (SGV. NRW. 223). Zugriff am 30.06.2019 unter <https://bass.schul-welt.de/pdf/6043.pdf?20190630134434>.
- Schwaiger, M. & Neumann, U. (2010). *Regionale Bildungsgemeinschaften. Gutachten zur interkulturellen Elternbeteiligung der RAA*. Hamburg: Universität Hamburg.
- Vester, M., von Oertzen, P., Geiling, H., Hermann, T. & Müller, D. (2001). *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel*. Suhrkamp: Frankfurt.

III. Rückblick und Perspektiven

11. Was sind ‚Learnings‘ der Projektbeteiligten?

Einige Schlaglichter aus Sicht von Projektmitarbeiter*innen, Begleitenden Lehrkräften sowie Mitarbeiterinnen des Pädagogischen Landesinstituts und der Stiftung Mercator

Sabrina Rutter

Ein Projekt in dieser Größenordnung, das über zwei Standorte verteilt war und dem ein designorientiertes Rahmenkonzept zugrunde lag, welches die Zusammenarbeit verschiedener (institutioneller) Akteure fokussierte, bot für alle Beteiligten in vielfacher Hinsicht Gelegenheit, um zu lernen und sich weiterzuentwickeln. Eine grundlegende Voraussetzung war, die Erfahrungen, die die unterschiedlichen Mitwirkenden im Projektverlauf gemacht haben, kontinuierlich zu reflektieren. Wichtig war dabei, das Projekt als einen gemeinsamen Lernprozess zu verstehen und als solchen zu organisieren. Die Abstimmung aller Beteiligten erforderte mitunter viel Geduld und Zeit, am Ende hat es sich gelohnt: Das Projekt im Gesamten und die daran Mitwirkenden im Einzelnen sind gewachsen. Zum Abschluss möchten wir aus Sicht der das Projekt begleitenden Akteure die wichtigsten Erkenntnisse entlang der Themenbereiche (1) Rahmenbedingungen von Schulen in sozial deprivierter Lage, (2) Entwicklungsprozesse in Schule und Unterricht, (3) Wirkungen zentraler Projektelemente, (4) Reflexion des Projektdesigns und (5) Transferstrategien in Form von kurzen Statements präsentieren.

1 Rahmenbedingungen von Schulen in sozial deprivierter Lage

Wie bereits mehrfach in diesem Band dargestellt, handelt es sich bei Schulen in sozial deprivierter Lage im deutschsprachigen Raum um ein noch recht junges Forschungsfeld. Auch gibt es bislang nur wenige Projekte und programmatisch konzipierte Unterstützungsmaßnahmen für solche Schulen. Vor diesem Hintergrund bot das Potenziale-Projekt die Möglichkeit, einerseits systematisch Schulentwicklungsprozesse in den beteiligten Schulen anzustoßen und zu be-

gleiten sowie andererseits die Prozesse der Schulentwicklung unter Berücksichtigung der spezifischen Voraussetzungen der Einzelschulen vertiefend zu analysieren:

„Zu Beginn des Projekts war die Fokussierung auf Schulen in herausfordernder Lage ein noch relativ neuer, innovativer Ansatz, welcher der Annahme Rechnung trug, dass Schulen in deprivierten sozialen Lagen spezifisch anders funktionieren als der Durchschnitt der Schulen, für die bereits umfangreiche empirische Erkenntnisse zu Ansatzpunkten von Schulentwicklungsmaßnahmen vorlagen. Hier wurde nun ein neuer Weg beschritten und speziell auf Schulen geschaut, die mit besonderen Herausforderungen in Bezug auf die Zusammensetzung ihrer Schüler*innenschaft zu kämpfen haben und so besonders von auf sie zugeschnittenen Unterstützungsmaßnahmen profitieren können.“ (Nils van Holt, 2014 Projektmitarbeiter am Standort Dortmund)

Nicht nur in diesem Statement, sondern auch an vielen anderen Stellen im vorliegenden Band wird darauf hingewiesen, dass sowohl die externen als auch die internen Voraussetzungen des Lehrens und Lernens in Schulen in sozial deprivierter Lage besonders herausfordernd sind. Hierbei stellt die prekäre Personalsituation an diesen Schulen (hohe Fluktuation bei Lehrkräften und Schulleitungen aufgrund eines größeren Belastungserleben, geringer qualifizierte bzw. weniger berufserfahrene Lehrkräfte und Schulleitungen, überdurchschnittlich hohe Stellenunterbesetzung) vor dem Hintergrund eines zunehmenden Lehrkräftemangels einen zentralen Diskussionspunkt in Bezug auf Möglichkeiten der Bearbeitung von ungleichen Bildungschancen dar:

„Schulen kann es trotz schwieriger Bedingungen gelingen, durch gute Schulentwicklungsarbeit eine hohe Schulqualität aufzuweisen. Die Arbeit mit den Schulen im Projektkontext zeigte, vor welch vielfältigen Herausforderungen sie dabei stehen: Häufige Unterrichtsstörungen und Verhaltensauffälligkeiten; eine heterogene Schüler*innenschaft, die differenziertes und sprachsensibles Unterrichten erfordert und den Lehrkräften Kompensationsleistungen und ein besonderes Reflexionsvermögen hinsichtlich der Passung von Lernangeboten und der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen abverlangt. Eine besondere Bedeutung kommt dabei einem wertschätzenden, unterstützenden Arbeits- und Lernklima zu, das durch eine Stärken- anstatt Defizitorientierung gekennzeichnet ist. Konsens im Kollegium über solche Haltungsfragen und das Unterrichtshandeln zu erzielen, ist ein aufwändiger und zeitintensiver Prozess, bei dem Widerstände im Kollegium aufgegriffen und ausgeräumt werden müssen. Eine zentrale Rolle spielen dabei u. a. ein kompetentes Schulleitungshandeln und der Auf- bzw. Ausbau von Organisations- und Kooperationsstrukturen. Patentrezepte gibt es dafür nicht, vielmehr muss jede Schule eigene Wege und Lösungsansätze finden.

All diese Herausforderungen führen zu einem überdurchschnittlich hohen Belastungserleben der Lehrkräfte, einer hohen Fluktuation und zu Problemen bei der

Akquise von Lehrkräften und Schulleitungen. Vor diesem Hintergrund sind zusätzliche Unterstützungsmaßnahmen in Form von externer Beratung, kontextsensiblen Fortbildungsangeboten oder Vernetzungsmöglichkeiten, wie sie im Projekt zum Einsatz kamen, zielführend. Zudem ist auch die bildungspolitisch-administrative Ebene gefordert: Durch eine bedarfsgerechte Ressourcen- und Mittelzuweisung könnten zusätzliches Personal (Lehrkräfte, Sonder- und Sozialpädagog*innen) gewonnen und kleinere Klassengrößen erzielt werden. Insbesondere mit Blick auf den zunehmenden Lehrkräftemangel sind Anreize nötig, um qualifizierte und engagierte Lehrkräfte und Schulleitungen dazu zu motivieren, sich für die Arbeit an einem Schulstandort zu entscheiden, an dem sie diesen zusätzlichen Herausforderungen gegenüberstehen. Damit könnte nicht nur die Schule selbst, sondern auch die Steuerungsebene einen entscheidenden Beitrag dazu leisten, zum einen das Belastungserleben der Lehrkräfte zu reduzieren und zum anderen der doppelten Benachteiligung der Kinder und Jugendlichen entgegenzuwirken – im Hinblick auf die Entwicklung ihrer Potenziale und Leistungen und damit einhergehend ihrer späteren Lebenschancen –, die aufgrund ihrer sozioökonomischen Herkunft einerseits und der schwierigen Schüler*innenzusammensetzung in den Schulen andererseits entsteht.“ (Annika Hillebrand-Petri, von 2014 bis 2018 Projektmitarbeiterin am Standort Dortmund)

2 Entwicklungsprozesse in Schule und Unterricht

Gleichwohl eine Gemeinsamkeit aller am Projekt beteiligten Schulen darin bestand, dass sie in ihren Stadtteilen mit großen sozialen Herausforderungen konfrontiert sind, sind die schulinternen und schulexternen Ausgangslagen äußerst komplex und es bestehen zum Teil große Unterschiede beispielsweise in der prozessualen Gestaltung der Schulen. Entsprechend differenziert und angepasst muss die Beratung, Begleitung und Unterstützung für die Einzelschulen sein:

„Ein zentrales Learning war die immense Unterschiedlichkeit der zentralen Fragestellungen, stimmigen Handlungsmuster und hilfreichen Lösungsstrategien der Schulen in ihren Entwicklungsprozessen. Für den Begleitungsprozess folgte daraus für mich, mit jeder einzelnen Schule gemeinsam eine spezifische ‚Entwicklungsmechanik‘ zu identifizieren und in meinem Unterstützungsangebot je nach Schule in sehr unterschiedliche Rollen zu schlüpfen, zwischen ‚Critical Friendship‘ und elementarer Strukturentwicklung. In meinem Verständnis sind daher weder vereinheitlichte ‚Entwicklungsschablonen‘ für alle Schulen, noch eine starre Festlegung der Aufgaben der Begleitung – das Potenziale-Projekt formulierte ein bewusst weites Profil – hilfreich.“ (Thomas Löhr, Begleitende Lehrkraft)

Den vielfach skizzierten Herausforderungen begegnen die Schulen jeden Tag aufs Neue. Einigen Schulen gelingt es hierbei, trotz ungünstigerer Rahmenbe-

dingungen effektiv zu arbeiten, und Schüler*innen bestmöglich zu fördern. Vielen Schulen in sozial deprivierter Lage gelingt es hingegen kaum, gute schulische Lern- und Leistungsergebnisse zu erzielen. Nichtsdestotrotz sind auch diese Schulen keineswegs ‚schwierige‘ oder ‚schwache‘ Schulen und verdienen Achtung für ihre alltäglich geleistete Arbeit:

„Schließlich habe ich gelernt, dass Schulen in ‚schwierigen‘ Lagen keine ‚schwierigen‘ Schulen sind, erst recht keine schwachen. Die Schulen nehmen die Herausforderungen ihres Umfelds an und sind Expert*innen darin, eigene Antworten auf zum Teil komplexe Fragen zu finden. Mag sein, weil ihnen in ihrem Kontext auch ‚nichts anderes übrigbleibt‘, Fakt ist: Ich habe anpackende, lernfähige, lernwillige, stärkende, kurzum: starke Schulen erlebt.“ (Thomas Löhr, Begleitende Lehrkraft)

Die Schulentwicklungsforschung betont, dass für erfolgreiche Schulentwicklungsprozesse das Führungshandeln der Schulleiter*innen von zentraler Bedeutung ist. Wie oben schon erwähnt, haben jedoch gerade Schulen in sozial deprivierter Lage häufig Schwierigkeiten, gut ausgebildete Schulleiter*innen mit Berufserfahrung für Ihre Schulen zu gewinnen und dauerhaft zu halten. Es zeigt sich im Projekt darüber hinaus, dass mit der Führung und Organisation von Schulen in sozial deprivierter Lage auch besondere Anforderungen an die Kompetenzen der Schulleiter*innen verbunden sind:

„Im Projekt zeigte sich sehr schnell die Problematik auf Schulleitungsebene. Hier wäre zunächst die verpflichtende Implementation eines dauerhaften und regelmäßigen Schulleitungscoachings wichtig. Viele Schulleitungen sind trotz Assessment-center nicht in der Lage, den hohen Ansprüchen eines ‚mittelständischen Unternehmens‘, was eine große Gesamtschule ausmacht, gerecht zu werden. Es fehlt ein multiprofessionelles Unterstützungsteam, mit Mandat und Geschäftsordnung, welches mittels Supervision, Fortbildungen und Coachings unterstützt wird. Der ‚Blick von außen‘ ist wichtig, um eigenes Handeln zu reflektieren. Im Projekt war der Austausch innerhalb eines Netzwerks bei jedem Netzwerktreffen ein enormer Mehrwert für alle Beteiligten.“ (Stefanie Wachs, Begleitende Lehrkraft)

Ein klarer Fokus auf das Lehren und Lernen gehört zu einer der zentralsten Strategien erfolgreicher Schulentwicklung. Die systematische und dauerhafte Unterrichtsentwicklung wird allerdings aufgrund unzureichender schulischer Ressourcen, insbesondere in Schulen in sozial deprivierter Lage, oftmals zurückgestellt:

„Da in vielen Schulen die ‚Mangelverwaltung‘, bedingt durch mangelhafte Rahmenbedingungen (Stellenunterbesetzungen, desolate räumliche Bedingungen, schlechte Ausstattungen, extrem große Lerngruppen), im Vordergrund steht, geht das eigentliche Unterrichtsgeschäft häufig verloren. Die Fachkonferenzen sind sta-

tische Systeme mit Innovationsstau, welche sich an organisatorischen Dingen abarbeiten und selten mit Unterrichtsentwicklung beschäftigen. Hier sind verpflichtende Fortbildungsangebote dringend notwendig, deren Umsetzung in den Fachkonferenzen dann nachhaltig fortgesetzt werden müssen. Vor allem hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität ist es überaus notwendig, sich mit Fragen der Unterrichtsentwicklung zu beschäftigen, um Bildungsgerechtigkeit zu gewährleisten. Sinnvoll ist ebenfalls die fest in die Schulorganisation implementierte Dienstbesprechung aller Fachkonferenzvorsitzenden, um nachhaltig Transparenz in die Schulentwicklung zu tragen.“ (Stefanie Wachs, Begleitende Lehrkraft)

Bislang beziehen sich die ‚Learnings‘ der Projektmitarbeiter*innen und Begleitenden Lehrkräfte generell auf Schulen in sozial deprivierter Lage bzw. insgesamt auf die Schulen, die am Potenziale-Projekt teilgenommen haben. Im Verlaufe des Projektes zeigte sich des Weiteren immer wieder, welcher Eigenlogik Schulen unterschiedlicher Schulformen in ihrer Schulentwicklung folgen:

„Viele Gymnasien haben ein elitäres Verständnis ihrer Schulform. Um diese Elite nach außen hin zu repräsentieren, steht die Teilnahme an möglichst vielen Projekten im Vordergrund, um weitere Aushängeschilder, bzw. Etiketten zu erwerben. Ziel ist es, eine elitäre Schüler*innen-Klientel an der jeweiligen Schule aufrecht zu erhalten. Bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche sind nicht gewollt, die Lehrkraft versteht sich als Wissensvermittler*in. Das Verständnis von Schulentwicklung ist die Anpassung der Schüler*innen an das bestehende System und nicht die Veränderung des Systems.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass keine umfassenden Kenntnisse über die Struktur und das Funktionieren von Schulentwicklungsprozessen in vielen Gymnasien vorliegen. Zudem arbeiten die Beteiligten nicht konstruktiv miteinander, sondern eher gegeneinander. Einzelinteressen nehmen einen zu breiten Raum ein. Der ‚Gesamtorganismus‘ steht nicht im Mittelpunkt. Zu viele Einzelmaßnahmen sind eher ‚Strohfeuer‘ und täuschen einen Entwicklungsprozess vor. Es fehlt die nötige Transparenz und Nachhaltigkeit, Ressourcen werden nicht sinnvoll eingesetzt. Die Schulen erkennen diese Problematik nicht, eine externe Begleitung von Schule ist notwendig. Gymnasien müssen sich für eine veränderte Schüler*innenschaft öffnen und ihnen die Möglichkeit bieten, auf individuelle Weise Bildungserfolg zu ermöglichen. Dieses ist notwendig für den Einzug der Bildungsgerechtigkeit an Gymnasien. Dazu ist es wichtig, dass Schulen eine externe Begleitung als Regulativ nutzen können.“ (Steffen Wachs, Begleitende Lehrkraft)

„ ‚Alter Hase‘ ist wohl die passende Bezeichnung für mich als Schulentwicklungsbegleitung. In die innere Entwicklung wohl aller Schulformen durfte ich mich schon einmischen. Auch in vielen anderen Bundesländern war ich dabei. Immer ging und geht es darum, die Systeme so zu beeinflussen, dass es ihnen gelingt, sich auf neue Herausforderungen einzulassen: Stete Variationen der Leitfrage „Wie kom-

men wir von einer exklusiven zu einer inklusiven Haltung der Lehrkräfte im Umgang mit Individualität und Vielfalt der Lernenden?

Wirklich herausfordernd war für mich, dass mich die Projektleitung ausgerechnet mit der Begleitung eines Netzwerkes von Realschulen betraute. Sind Realschulen nicht – als Inkarnation des traditionell-gegliederten Schulwesens – ‚natürlichen Antipoden‘ von Schulen des gemeinsamen Lernens aller Kinder, meiner Welt, für die mein Herz schlägt? Wie sollte das gutgehen – wo ich sogar in der für mich zuständigen Bildungsverwaltung anecke, weil ich mit meinen systemwandelnden Positionen nicht hinter den Berg halte?

In der Rückschau bin ich glücklich. Es ist mir überwiegend gelungen, den Kontakt zu halten. Ich weiß nun, dass sich die Innenwelt der ‚Brennpunkt‘-Realschulen von der von Sekundar- und Gesamtschulen solcher Standorte kaum unterscheidet. Wo das wirkliche Leben des Stadtviertels unaufhaltbar in die Schulen schwappt, finden sich stets mutige, engagierte und verantwortlich denkende Lehrkräfte. Dort fällt es Realschulen besonders schwer, ihrem Potenzial in die Kraft zu wandeln, sich als erfolgreich, als stark zu erleben. Ihre exklusiv gestrickte Ausbildungs- und Prüfungsordnung behindert sie massiv, gute pädagogische Arbeit zu leisten. Vieles wird ihnen leichter fallen, wenn sie am Eingang das Schild ‚Realschule‘ durch ‚Sekundarschule‘ ersetzen. Warum sie das nicht tun? Das begreife ich nicht – muss ich aber auch nicht.

Insgesamt: ‚Meine‘ Realschulen im Ruhrgebiet, die ich begleitet habe, erlebe ich als wundervoll engagiert, um das Wohlergehen der Lernenden ringend und wandlungswillig im Hinblick auf die Herausforderung ‚wertschätzender Umgang mit Vielfalt‘. Aus meiner Gesamtschul-Perspektive nehme ich wahr, wie sehr die Realschulen durch ihre heterogenitätsfeindliche Ausbildungs- und Prüfungsordnung behindert wird, die Visionen Wirklichkeit werden zu lassen.“ (Michael Wildt, Begleitende Lehrkraft)

3 Wirkungen zentraler Projektelemente

Aus Perspektive der Begleitenden Lehrkräfte und Projektmitarbeitenden hat die Ergebniserückmeldung der Ausgangserhebung (und später auch der Abschlusserhebung) wichtige Impulse für die einzelschulspezifische Entwicklungsarbeit geliefert:

„Das Potenziale-Projekt hat so viele Erkenntnisse für die berufliche Praxis als Schulentwicklungsberater gebracht, dass ich sie kaum alle aufzählen kann. Zu den wichtigsten gehört, dass es wirklich einen Unterschied macht, wenn man empirische Daten erhebt, um einen Beratungsprozess darauf aufzubauen. Die Ausgangserhebung von 2015 hat immer wieder auf die für eine Schule relevanten Fragen zurückgeführt und war so ein wichtiger Kompass für den ganzen Prozess. Und mit der Abschlusserhebung von 2018 konnte man tatsächlich Veränderungen messen –

auch das ist ein seltener Glücksfall in diesem Metier.“ (Wendel Hennen, Begleitende Lehrkraft)

„Die vieldimensionale quantitative Ausgangserhebung bietet einen, vielleicht nicht einmal von Anfang an abzusehenden, Spielraum zur Unterstützung von Schulen mit sehr individuellen Entwicklungsvoraussetzungen und -prozessen. Systematisches Anknüpfen an Datenrückmeldungen mit gemeinsamer Datenkontextualisierung, Austausch zwischen Vergleichsschulen und konkreter Unterstützung wurde gut angenommen, als Alternative zu von Kontexten abstrahierenden Vergleichserhebungen.“ (Stephan Drucks, Projektmitarbeiter am Standort Essen)

„Besonders die gemeinsame Datensichtung von möglichen Entwicklungspotenzialen in Verbindung mit einer ressourcenorientierten, möglichst passgenauen Prozessbegleitung ermöglichten eine individuelle und selbstbestimmte Weiterentwicklung der bereits sehr fortgeschrittenen Gymnasien des Netzwerks.“ (Lena Blumentritt, von 2014 bis 2017 Projektmitarbeiterin am Standort Essen)

Die datengestützte Netzwerkzusammenstellung und gemeinsame Arbeit in überregionalen und schulformübergreifenden Netzwerken an ähnlichen Entwicklungsschwerpunkten als ein weiteres zentrales Element und zudem ein Alleinstellungsmerkmal des Potenziale-Projekts, ermöglichte einen Austausch der beteiligten Schulen auf Augenhöhe:

„Auf der Basis ähnlicher Daten Netzwerke zu bilden, weil die so identifizierten Schulen auch ähnliche Entwicklungsbedarfe haben, hat eine effektive Lerngemeinschaft geschaffen. Und die gemeinsame strategische Planung der Netzwerkarbeit durch die Wissenschaftliche Mitarbeiterin bzw. Netzwerkmoderatorin und die Begleitende Lehrkraft hat dazu geführt, eine gute Balance der konkreten Einzelinteressen der Schulen und der übergeordneten Themen zu finden, so dass sich beides immer wieder ergänzen und befruchten konnte. Alles in allem eine Erfahrung, die sich sicher schwer wiederholen lässt – aber als Beispiel in vielen Arbeitszusammenhängen wirksam geworden ist!“ (Wendel Hennen, Begleitende Lehrkraft)

„Zentraler Erkenntnisgewinn war für mich die Wirkmächtigkeit von Schulnetzwerken in der Schulentwicklung der Einzelschulen: Die Kolleg*innen waren sich in immer vertrauter werdender Runde Kraftquelle, Ratgeber, Inspirationsstifter. Die Glaubwürdigkeit von anderen Schulen in vergleichbarer Situation und Lage ist durch nichts zu überbieten, deren Impulse folglich gut an- und übernehmbar, Synergien dabei durch die ‚Nicht-Neuerfindung des Rades‘ höchst kraftvoll und ressourcenschonend.“ (Thomas Löhr, Begleitende Lehrkraft)

Nicht zuletzt stellte sich die Doppelstruktur ‚Wissenschaftliche Mitarbeiterin bzw. Netzwerkmoderatorin und Begleitende Lehrkraft‘ mit unterschiedlichen Rollen als Gewinn für die Schulen dar:

„Ein weiterer Glücksfall war das Design des Beratungstandems Wissenschaftliche Mitarbeiterin bzw. Netzwerkmoderatorin und die Begleitende Lehrkraft: Der stetige Abgleich dieser beiden verschiedenen Perspektiven hat die Qualität der Beratung durch die Kombination von praktischer Erfahrung vor Ort und von aktuellen Forschungsergebnissen aus dem Wissenschaftskontext immens erhöht.“ (Wendel Hennen, Begleitende Lehrkraft)

„Ein weiterer Aspekt war die vielschichtige Hilfe, die den Schulen durch die Arbeit im Couple Wissenschaftliche Mitarbeiterin bzw. Netzwerkmoderatorin und die Begleitende Lehrkraft angeboten werden konnte. Zentral war dabei aus meiner Sicht die auch personell klare Trennung zwischen ‚Projekt‘- und ‚Prozess‘-Ebene, sowie zwischen ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘: So wurden Fragen rund um rahmende und leitende Strukturen des Projektes und theoretische Fundierungen an die Wissenschaftliche Mitarbeiterin resp. Netzwerkmoderatorin adressiert, Praxistransfer und konkrete Abstimmungen innerhalb des schulspezifischen Entwicklungsprozesses mit mir als Begleitende Lehrkraft vollzogen. Die unterschiedlichen Expertisen von uns wurden somit m. E. den Schulen möglichst effektiv zur Verfügung gestellt.“ (Thomas Lühr, Begleitende Lehrkraft)

4 Reflexion des Projektdesigns

Für die Erforschung der Bedarfe, Herausforderungen und Gelingensbedingungen von Schulentwicklungsprozessen an Schulen in sozial deprivierter Lage wurden sowohl quantitative als auch qualitative Methoden angewendet und miteinander verknüpft. Diese Vorgehensweise hat neuartige und wertvolle Erkenntnisse hervorgebracht:

„Das Potenziale-Projekt eröffnete mir, als vielleicht zuletzt zum wissenschaftlichen Team Hinzugekommenen, diverse Anregungen. Eine in qualitativer Forschung als Interviewer und Interpretierender zentrale Erfahrungsdimension war wieder einmal die Verstrickung der Wissenschaft in die Produktion von Normativität. Frühe Gespräche mit den Netzwerkmoderatorinnen ergaben sehr unterschiedliche und doch gleichberechtigte Gründe, die Entwicklung einer Schule als „gelingend“ wertzuschätzen. Im Weiteren zeigte sich, dass diese guten Gründe nicht alle unmittelbar aus Survey-Daten abgeleitet bzw. an statistischen Merkmalen abgelesen werden können. Der qualitative Forschungsteil eröffnete Schulentwicklungsdynamiken, die ein neues Licht auf theoretische Ansprüche werfen. So war etwa der über den Projektzeitraum leicht ansteigende statistische Durchschnittswert für Defizitorientierung in den Schulkollegien zunächst irritierend, ja vielleicht beunruhi-

gend. Interviews und Gruppendiskussionen ergaben dann vergleichbare, und doch fallindividuelle praktische Logiken des wiederkehrenden Hinweisens auf Passungsprobleme und mit Heterogenität assoziierte Herausforderungen. Offenbar sind Defizitzuschreibungen in einer Phase forciert schulentwicklungsanstrengungen anders eingebettet, als nur in routinierte Rechtfertigung sozialer Auslese und in Abwehr von Kritik und Zweifel. Die Analyse von Realitäts- und Transferorientierungen sowie entsprechender Dilemmata auf Einzelschulebene nötigt neue Distanz ab zu (eigenen!) wissenschaftlichen Vorannahme und Normativität. Die Erkenntnisse lohnen das.“ (Stephan Drucks, Projektmitarbeiter am Standort Essen)

5 Transferstrategien

Das Potenziale-Projekt war auf insgesamt sechs Jahre angelegt, die enge Begleitung und Unterstützung erfolgte in einem Zeitraum von drei Jahren. Das ist mit Blick auf Qualitätsverbesserungen auf Schul- und Unterrichtsebene und dem Aufbau von Schulentwicklungskapazitäten ein immer noch relativ kurzer Zeitraum. Aus diesem Grund war es von Anfang an ein zentrales Anliegen, die Erkenntnisse aus dem Projekt in die Breite zu tragen. Hierzu standen die Wissenschaft, die Schulpraxis und die Bildungsadministration im kontinuierlichen Austausch:

„Um eine Nachhaltigkeit der Projektergebnisse und einen Gewinn für die schulische Praxis zu generieren, war aus meiner Sicht ausschlaggebend, das Projekt zum einen nicht nur als Forschungs- sondern auch als Entwicklungsprojekt anzulegen, da so neben einer wissenschaftlichen Erforschung der Projektschulen auch ein begleiteter Schulentwicklungsprozess in den Schulen initiiert wurde und so Wissenschaft und Praxis wechselseitig von ihren Erfahrungen profitieren konnten. Zum anderen, dass eine Kooperation mit dem Landesinstitut installiert und in kontinuierlicher Rückkopplung gepflegt wurde. Letzteres konnte neben dem wechselseitigen Austausch von Erfahrungen zur Dokumentation von Erkenntnissen genutzt werden, die so direkt in der Bildungsadministration für zukünftige Projekte und Vorhaben zur Verfügung stehen.“ (Nils van Holt, 2014 Projektmitarbeiter am Standort Dortmund)

„Die Qualitäts- und Unterstützungsagentur (QUA-LiS NRW) ist bereits zu Beginn in der Phase der Schulakquise als Partner in das Projekt eingetreten. Der Grund hierfür lag auf der Hand: Mithilfe dieses Projektes zu 36 Schulen versprochen wir uns Erkenntnisse zu gelingenden Unterstützungsstrategien für Schulen in herausfordernden Lagen, die wir als Landesinstitut daraufhin prüfen wollten, ob sie in die grundsätzlichen Unterstützungssysteme für alle Schulen in NRW, wie z. B. das Fortbildungssystem, eingespeist werden können.

Um diesen Anspruch zu erfüllen, haben wir uns selbst aktiv in die Projektkoordination eingebracht und in den laufenden Projektprozessen in enger Zusammenarbeit

mit den Wissenschaftler*innen und den Vertretungen der Stiftung immer unter der Transferperspektive agiert. Unterstützt wurden wir dabei von den Begleitenden Lehrkräften, die zum einen mit ihrer Schulentwicklungsexpertise die Projektschulen unterstützt haben, zum anderen auch tatkräftig der QUA-LiS laufend Informationen und Zwischenerkenntnisse zu den Bemühungen aller Beteiligten, die Qualitätsentwicklung der Schulen auf einen guten Weg zu bringen, bereitgestellt haben. Und so ist es bereits noch vor Projektende gelungen, erste Erkenntnisse in die Konzeption des NRW-Schulversuchs Talentschulen einfließen zu lassen. Speziell für die Schulentwicklungsberater*innen, die die Talentschulen begleiten, wurde zudem eine Zusatzqualifikation unter Beteiligung von Akteuer*innen aus dem Potenziale-Projekt entwickelt und durchgeführt. Auch hier konnten entsprechend Erkenntnisse des Projekts aufgegriffen und verarbeitet werden. Weitere Transferarbeiten stehen nun nach Abschluss des Projektes noch an.

Gerade mit Blick auf die sehr aufwändige und laufend in den Projektprozessen stets dialogisch gestaltete Transferarbeit lautet ein zentrales Resümee: Schulentwicklungsarbeit zu unterstützen ist ein kooperatives Unterfangen, das die Anstrengung vieler Kräfte bedarf, gerade wenn es um die Qualitätsentwicklung der Schulen in herausfordernden Lagen geht. Will man mit Projekten, die solche Schulen unterstützen möchten, Erfolg haben, dann bietet es sich an, eng verzahnt die verschiedenen Perspektiven, z. B. aus Praxis, Wissenschaft und administrative Unterstützung aufeinander zu beziehen und laufend abgestimmt die verschiedenen Interessen der Partner in solchen Kooperationen zu berücksichtigen, ohne dass das gemeinsame Gesamtziel aus den Augen verloren wird. Ein solches Vorgehen ist sehr ressourcenintensiv und manchmal sehr mühevoll – dies lohnt aber spätestens dann, wenn man erkennt, dass tatsächlich Synergien auf diese Weise erzeugt werden. Im Potenziale-Projekt ist dies tatsächlich gelungen.“ (Veronika Manitiuis, Mitarbeiterin der Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS NRW))

„Ein wichtiger Erfolgsfaktor im Projekt war die Kooperation zwischen allen verschiedenen Akteuren: Die enge, vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft, Stiftung und dem Landesinstitut QUA-LiS war eine Grundvoraussetzung für den Projekterfolg. Insbesondere das frühe und intensive Einbeziehen der QUA-LiS war eine Grundlage für die Legitimation und Unterstützung von Landesseite, für den erfolgreichen Einsatz der begleitenden Lehrkräfte und insbesondere zur Sicherung des Transfers von Erkenntnissen. Für zukünftige Projekte sollten auch die lokalen Akteure, die einen Blick auf Schulentwicklung haben, stärker berücksichtigt (Bildungsbüros, Schulträger, Schulaufsicht etc.) werden.

Darüber hinaus war die Vernetzung mit anderen Projekten und ähnlich arbeitenden Ansätzen (z. B. RuhrFutur Maßnahme Systematische Schulentwicklung, Projekt School Turnaround der) von Bedeutung: Der gegenseitige Erfahrungsaustausch, und das gemeinsame „stark machen“ der Thematik hat dazu beigetragen, dass die Frage nach Unterstützungsleistungen für Schulentwicklung in herausfordernden Lagen politisch weiter nach oben auf die Agenda gerückt ist und konzeptionell gut hinterlegt ist. Vernetzung ist allerdings zeitintensiv und erfordert Koordination und

eine entsprechende Bereitschaft bei allen Beteiligten, diese zu investieren und authentische Einblicke auch in nicht final ausgearbeitete Prozesse zu geben. Hier könnten zukünftige Projekte noch mehr davon profitieren, wenn Austausch und Synergienutzung in die entsprechende Projektkonzeption eingebunden werden, oder wenn von Seiten der Förderer entsprechende gemeinsame Austausch- und Fachtage konzipiert werden.

Auf den Mehrwert der Vernetzung zwischen den Schulen wurde an anderer Stelle dieses Bands schon intensiv eingegangen. Darüber hinaus spielt allerdings auch die Vernetzung und Kooperation von Schulen mit anderen Partnern im Schulumfeld eine entscheidende Rolle, wie internationale Studien und community school-Ansätze zeigen. Um herkunftsbedingte Benachteiligungen wirklich auszugleichen, sollten Bildungslandschaften in benachteiligten Sozialräumen dafür sorgen, dass Teilhabeunterschiede ausgeglichen und Zugänge zu einem breiten Erfahrungsschatz erweiterter Bildungsangebote (bspw. in den Bereichen Kultur, Sport, Demokratielernen, MINT) geschaffen werden. Die Schule spielt hier eine wichtige Vermittlungsrolle, um diese Zugänge zu ermöglichen. Im Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ wurde zunächst vor allem die interne Schul- und Unterrichtsentwicklung priorisiert, die natürlich auch die Grundlage ist. Weitere Projekte sollten aber auch die Vernetzung und Kooperation im Hinblick auf ein erweitertes, ganzheitliches Bildungsverständnis vermehrt in den Blick nehmen. Dies kann beispielsweise im Rahmen der Regionalen Bildungsnetzwerke über den Einbezug der Regionalen Bildungsbüros geschehe, die den Kontakt und die Vermittlung zu den weiteren kommunalen Partnern herstellen können.“ (Anja Jungermann, Mitarbeiterin der Stiftung Mercator)

12. Schulen in herausfordernden Lagen entwickeln und unterstützen – Fazit und Empfehlungen aus dem Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“

Heinz Günter Holtappels, Isabell van Ackeren, Nina Bremm & Sabrina Rutter

Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ hat mit seiner Initiierung zum Ende des Jahres 2013 eine gravierende und drängende Problematik im deutschen Schulsystem aufgegriffen. Dabei war das Projekt hierzulande gewissermaßen eine Art „Pilotvorhaben“ im Rhein- und Ruhrgebiet, wenngleich in einigen Bundesländern zu der Zeit ebenfalls erste Unterstützungs- und Entwicklungsprogramme für Schulen in herausfordernden Lagen gestartet wurden. In anderen Staaten hingegen, insbesondere Großbritannien und USA, waren bereits seit etwa einem Jahrzehnt Entwicklungsprogramme auf den Weg gebracht worden. Gleichwohl weist unser Projekt besondere Merkmale auf, die anknüpfend an bisherige Erfahrungen und Forschungserkenntnisse in konsequenter Weise zu einem weiterführenden Ansatz gebündelt und ertragreich kombiniert wurden:

- Verbindung eines breiten Schulentwicklungsprogramms mit einem umfassenden und längsschnittlichen Forschungsansatz zur empirischen Beobachtung der Entwicklungen und Ergebnisse in Kombination von quantitativen und qualitativen Methoden;
- eine dezidiert evidenzbasierte Vorgehensweise zur Steuerung der Schulentwicklungsarbeit in Netzwerken und Einzelschulen;
- die Verknüpfung von Schulnetzwerkarbeit und einzelschulischer Entwicklungsunterstützung mit Elementen von Beratung und Fortbildung;
- die Kooperation von zwei wissenschaftlichen Forschungseinrichtungen an Universitäten und einander ergänzender Expertise mit einem Unterstützungssystem in Form eines Landesinstituts, das von Anfang mögliche Transferprozesse in das System Schule mitdenkt, begleitet durch einen national wie international besetzten Beirat, der aus der Sicht von Schulpraxis,

Bildungsadministration, Wissenschaft und kommunaler Selbstverwaltung das Vorhaben begleitet und die Perspektiven erweitert.

1 Ziele und Erträge des Projekts

Der zu erwartende Ertrag des Projekts sollte zum einen in einer empirisch fundierten Erfassung und Analyse der schulintern und -extern bedingten Situation von Schulen in herausfordernden Lagen und ihrer Entwicklung, zum anderen in der evidenzbasierten Entwicklung von Schulen mittels spezifischer Schulentwicklungsmaßnahmen und der Entwicklungsarbeit von Schulen in Schulnetzwerken liegen. Die Projektarbeit erfolgte mit Schulen in solchen Kontexten, die als belastend zu bezeichnen sind, um damit speziell für benachteiligte Schulen zu höherer Schulwirksamkeit und für die dort beschulten Schüler*innen zu mehr Chancengleichheit beizutragen.

Unser Projekt, das von 2014 bis 2020 durchgeführt wurde, hatte folgende Ziele:

1. Im Längsschnitt sollte eine messbare Problemreduzierung in den Schulen durch Qualitätsverbesserungen entsprechend den schwerpunktmäßigen Entwicklungsbereiche der Schulnetzwerke anhand von Qualitätsindikatoren feststellbar werden.
2. Die Identifikation von Qualitätsverbesserungen in weiteren Qualitätsfeldern auf Schul- und Unterrichtsebene wurde erwartet.
3. Um dies zu erreichen, sollte die Schulentwicklungskapazität als Fähigkeit der Schulen zu zielbezogener und systematischer Schulentwicklungsarbeit für zukünftige Problemlösefähigkeit und nachhaltigem Qualitätsmanagement über entwickelte Strukturen und Arbeitsformen etabliert werden.

Das designorientierte Schulentwicklungsprogramm für Schulen in herausfordernden Lagen war mit seinen Programmkomponenten zumindest indirekt wirksam:

- Verbesserungen in der Prozessqualität wurden partiell und schulnetzwerkbezogen in jeweils bearbeiteten Entwicklungsbereichen sichtbar, nicht aber durchgängig und nicht über alle Projektschulen hinweg erreicht.
- In den Schulentwicklungsverläufen zeigten vor allem Schulleitungen und im Projekt engagierte Lehrkräfte starkes Involvement in Entwicklungsaktivitäten; eine schulweite Beteiligung der Lehrkräfte blieb aber in vielen Schulen aus. Für breiter sichtbare Programm-Impacts bilden die Aktivierung und das Commitment des Lehrer*innenkollegiums jedoch unverzichtbare Voraussetzungen; Passivität, Hilflosigkeit und Abwehr sind dysfunktional.

- Für Schul- und die besonders relevante Unterrichtsentwicklung erweisen sich maßgeblich Faktoren der Organisationskultur als bedeutsam, vor allem systematisches und zielorientiertes Leitungshandeln, ebenso Steuergruppenarbeit und professionelle Teamarbeit. Systematische Schul- und Unterrichtsentwicklung benötigt offensichtlich eine solche Infrastruktur für Innovation, welche die Zielfindungen und das *kollektive Sense Making* unterstützt, Qualitätsmanagement und Selbstentwicklung voranbringt; dazu müssen für die Implementation von Innovationen Chancen für praktisches Probehandeln und Experimentieren geschaffen werden, womit kollektive Entscheidungen, Veränderungen und die Etablierung neuer Praktiken leichter schrittweise umsetzbar werden.
- Die Projektkomponenten des Interventionsprogramms leisten zumindest indirekt einen relevanten Beitrag zur Etablierung von Schulentwicklungskapazität in den Schulen im Sinne einer Fähigkeit zu zielgerichteter und systematischer Schulentwicklungsarbeit. In der Schulentwicklungskapazität und schuleigenen Change-Management-Kompetenzen liegt eine besondere Relevanz, damit Schulen Selbststeuerungs- und Problemlösefähigkeit auf Dauer erlangen, um auf veränderte Umfeldbedingungen und sich ändernde Zieldimensionen von Schulentwicklung professionell reagieren zu können.
- Besonders kommt es auf problem- und qualitätsbezogene, zielorientierte und kontinuierliche Entwicklungsarbeit des Kollegiums an. Prozesselemente, wie das möglichst breite Commitment der Lehrkräfte, die Entwicklung innovativer Ansätze – abgeleitet aus der Problemanalyse und im Hinblick auf vereinbarte Ziele – über gemeinschaftliche Sinnerzeugung sowie Überlegungen, wie projektbezogene Entwicklungen kontinuierlich fortgeführt werden und in nachhaltigen Strukturen erhalten bleiben können, haben Wirkungen für schulische Verbesserungen und den Aufbau von Schulentwicklungskapazität.

Ein evidenzbasiertes und somit die Reflexion der Problemlagen anregendes und unterstützendes Vorgehen, gemeinsame Lernarbeit in einer vertrauensvollen, wertungsfreien und wechselseitig anregenden Schulnetzwerkarbeit, kontextsensible Unterstützungen in Form von gezielter Beratung und Fortbildung sowie zielbezogene einzelschulische Schulentwicklungsbegleitung in einem geführten Prozess scheinen sich auszuzahlen. Gleichwohl können die aufgezeigten Entwicklungen und die durch die Interventionen erzielten Wirkungen – zieht man vor allem die Befunde der quantitativen Erhebungen im Längsschnitt heran – noch nicht vollends zufriedenstellen.

Allerdings weist der qualitativ vertiefende Blick der Begleitforschung noch differenzierter auf unterschiedliche Lern- und Entwicklungsprozesse und die entsprechende Reflexion der beteiligten Akteure in der Beschreibung und Analyse von Herausforderungen, der konkreten Entwicklung von Strukturen,

der Problemorientierung und individuellen wie kollektiven Haltungen hin. Dabei wurde auch in diesem Projekt deutlich, wie wichtig zeitliche Ressourcen für Entwicklungen sind, letztlich auch für das Sichtbarmachen von Fortschritten im Rahmen des Forschungsteils des Projekts. Konkrete Entwicklungsgeschichten von Schulen haben das Potenzial, die Prozesse in der Mikrosicht differenziert und unmittelbarer nachvollziehen zu können als durch eine aggregierte Sicht auf die Daten über alle Schulen hinweg, da einzelne Schulen spezifische Entwicklungslogiken und besondere Situationen aufweisen. In einem solchen komplexen Projekt, das kein kontrolliertes Experimentaldesign verfolgte, konnten über die verschiedenen methodischen Zugangsweisen somit Entwicklungsprozesse recht differenziert sichtbar gemacht werden.

Für die beteiligten Schulen wird gleichwohl entscheidend sein, inwieweit sie konsequent und kontinuierlich die eingeleiteten Entwicklungen weiterführen können und so die Qualitätsverbesserungen unabhängig von einem befristeten Projektkontext nachhaltig werden. Unterstützend dürfte die mittlerweile verbreiterte bildungspolitische und -administrative Aufmerksamkeit für Schulen in sozial herausfordernden Lagen sein und die Diskussion darüber, wie Unterstützungssysteme spezifischer auf die Bedarfe entsprechender Schulen ausgerichtet werden können.

2 Schul- und steuerungspraktische Hinweise

Im Folgenden sollen aufgrund der ermittelten Forschungsbefunde einige Hinweise in schulpraktischer Hinsicht einerseits und als Konsequenz aufgrund der erfahrenen besonderen Lagen der Schulen sowie der Grenzen von wissenschaftlicher Entwicklungsarbeit und Forschung an die Steuerungspraxis der Systemebene andererseits gegeben werden.

(1) Hinweise für die Schulpraxis

Die Projektschulen insgesamt haben engagiert und intensiv an ihrer Weiterentwicklung gearbeitet. Es ist jedoch auch deutlich geworden, dass Schulen in extern bedingten herausfordernden sozialen Lagen dringend eine konsequente Entwicklungsarbeit aufnehmen und dazu möglichst auch Unterstützung durch externe Agenturen suchen müssen, um eigene Potenziale auszuschöpfen und weitere zu erschließen, aber auch Resilienz und verbesserte Problemlösefähigkeit zu entfalten. Parallel zu extern bedingten Herausforderungen wurden in einem beträchtlichen Anteil von Schulen auch intern bedingte Schwierigkeiten und Bedarfe für Qualitätsentwicklung sichtbar, die zwingend angegangen werden müssen, um künftigen Schulerfolg bzw. gelingende Bildungs- und Entwicklungsprozesse junger Menschen zu sichern. Dass dies gelingen kann, zeigt

sich darin, dass es etliche Schulen im Projekt gab, die sehr zielstrebig und fundiert Verbesserungen erreicht haben (eine Schule hat sogar einen Schulpreis erhalten).

Insbesondere folgende Hinweise möchten wir Schulen vor dem Hintergrund des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ geben:

1. Entwicklungsfähige Schulen benötigen ambitionierte Visionen und Leitbilder sowie Innovationsbereitschaft und Veränderungsmotivation, die eher chancen- und potenzialorientiert statt defizitorientiert ausgerichtet und Bildungschancen und -ungleichheiten reflexiv in den Blick nehmen.
2. Besonders Schulen in herausfordernder Lage benötigen Führungskompetenzen, Entwicklungsbereitschaft, Moderation und Courage in der Schulleitung, wobei zielbezogene und personale Führung sich sowohl auf das Management der Organisation als auch auf die Lernumgebung und Lernprozesse konzentrieren muss. Grundlegende Voraussetzung dafür ist natürlich, dass die Personalstellen auch besetzt sind und wenig Fluktuation stattfindet, was im Projekt nicht durchgängig der Fall war und symptomatisch für ein grundsätzliches systemisches Problem steht.
3. Für Wandlungsfähigkeit und Qualitätsentwicklung benötigen Schulen intern Strukturen, die Change Management im Sinne von Prozesssteuerung, Koordination und Unterstützung für das Kollegium sichern; das erfordert engagierte Steuergruppen, Teambildungen unter Lehrkräften und Netzwerke mit anderen Schulen und Einrichtungen, die die Perspektive auf Schule erweitern und die Lern- und Entwicklungsprozesse aller Beteiligten befördern können.
4. Ohne das Commitment des Personals und eine schulweite aktive Beteiligung von Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften, aber auch der Eltern und Erziehungsberechtigten sowie Schüler*innen als Teil der Schulgemeinschaft, bleibt Schulentwicklung meist unvollendet oder bruchstückhaft, ist zudem von nur wenigen Engagierten nicht zu bewältigen.
5. Fallstudien zeigen, dass im Kollegium eine kommunikative Auseinandersetzung und Verständigung über die Herausforderungen der Schule, die z. B. in verfügbaren Daten zum Ausdruck kommen, und aus der Analyse folgenden Entwicklungszielen und Veränderungen essentiell und unverzichtbar sind. Problembewusstsein, gemeinsame Analyse, Partizipation und Klärung der Handlungsoptionen bilden Voraussetzungen für Entscheidungen, Selbstwirksamkeit, Potenzialentwicklung und Ressourcennutzung. Damit sind letztlich zentrale Aspekte der Kultur der Schule (einschließlich ihrer Geschichte, Kommunikationsstrukturen und Organisationsmerkmale), der Haltung und der kritischen Selbstreflexionsfähigkeit ihrer Mitglieder ange-

sprochen, bei der Problemursachen nicht ausschließlich externalisiert werden.

6. Bei alledem muss das Lernen und der Lernerfolg der Schüler*innen im Vordergrund stehen, im Unterricht sowie in außerunterrichtlichen Lerngelegenheiten – möglichst praktisch und veränderungsbereit, aber eben auch reflexiv im Hinblick auf intendierte und nicht intendierte Wirkungen.

(2) Hinweise für die Systemebene

Über die Ebene der Einzelschule hinaus müssen systematisch konsequente Strategien für die *regionale Entwicklung von Kontexten* bei Schulen in herausfordernder Lage entwickelt werden. Solche Strategien umfassen insbesondere folgende Maßnahmen:

1. Eine möglichst differenzierte regionale Ressourcensteuerung (kontextsensible und belastungsbezogene räumliche, sächliche und personelle Ausstattung und Unterstützung; sozialindikatorenabhängige Ressourcenzuweisung) ist dringend erforderlich, um Schulen mit besonderen Problemen und Belastungen – auch im Sinne ausgleichender Behandlung – außerordentlich zu stärken und zu stützen – und damit letztlich Kinder und Jugendliche, denen vom Elternhaus deutlich weniger Unterstützungsressourcen zur Verfügung stehen.
2. Die alleinige Fokussierung auf die Allokation von Ressourcen wird jedoch keinen Erfolg haben. Zusätzlich sind es Beziehungen, Haltungen und die Qualität und Kontextsensibilität von Unterricht und schulischen Prozessen, die in den Blick zu nehmen sind. Erfolgserlebnisse in Lehr-Lernprozessen sind hierbei für Schüler*innen und Lehrkräfte gleichsam wichtig, um Negativspiralen um Stereotype, niedrige Leistungserwartungen und geringe Selbstwirksamkeit bei allen Beteiligten zu durchbrechen. Hier sind Fort- und Weiterbildungsformate wichtig, die zügige Veränderungen im praktischen (Unterrichts-)Handeln ermöglichen. Die Erfahrungen im Projekt zeigen jedoch, dass Schulen sich solchen praktischen und in ihren Unterricht eingreifenden Formaten häufig weniger gern öffnen und es vorziehen in der Reflexion und Konzeptarbeit zu verweilen. Dabei können Spannungsfelder zwischen nötigen Vorgaben in Projekten und Autonomie und Eigenverantwortlichkeit der Schulen und ihrem Commitment entstehen. Ebenso wichtig scheint die Beschäftigung mit Wechselwirkungen zwischen gesellschaftlichen Diskursen um Benachteiligung und benachteiligenden schulischen Praktiken und ihre Legitimierung zu sein, wie es sich bspw. im Begriff der sog. „Brennpunktschule“ zeigt.
3. Daran anschließend sollten schulinterne pädagogisch-organisatorische Entwicklungsmaßnahmen und Konzeptentwicklungen in Schulen gefördert

werden (z. B. Ganztagsbetrieb, besondere Lernprojekte, Zusammenarbeit mit Eltern und Erziehungsberechtigten), die auf die Ziele der Schule einzahlen.

4. Unterstützungssysteme gehören zu unverzichtbaren Steuerungselementen und sind auszubauen und zu fokussieren auf differenzierte Bedarfe von Schulen. Sie müssen Curriculumentwicklung, regionale und schulinterne Fortbildung, Schulentwicklungsbegleitung und -beratung sowie Wissenstransfer im engeren Sinne leisten (über Informationsbörsen, Dokumentationen, Materialien, Handreichungen). Zu den unterstützenden Agenturen gehören vor allem Landesinstitute, jedoch auch Fortbildungseinrichtungen und Hochschulen, die in vielen Bundesländern noch viel systematischer mit ihrer Expertise in das Schulsystem eingebunden werden könnten. Schließlich sind auch Verbände, Stiftungen und private Dienstleister zu nennen, die Innovationen anregen bzw. in ihrer Entwicklung unterstützen können, gleichwohl muss das Bildungssystem die Herausforderungen grundsätzlich auch aus sich heraus tragen können.
5. Wissenschaftliche Forschung und Entwicklung über die Situation von Schulen in verschiedenen Kontexten, die Analyse der Bedingungen für Problembelastungen und Gefahren des Scheiterns von Schulen sowie die Gelingensbedingungen von Interventionen und Entwicklungsprogrammen bzw. im Zugang zu und in der Kooperation mit den schulischen Akteuren muss weiter gefördert werden. Hierzu gehören auch Ansätze von Begleitforschung, Prozessstudien und Evaluationsforschung, auch unter stärkerer Berücksichtigung der Rolle von Werten, Normen, Überzeugungen und zwischenmenschlichen Beziehungen, als dies in der Schulentwicklungsforschung bislang der Fall ist. Hier sollte ein gemeinsames Interesse an den Perspektiven der nachwachsenden Generation zum Tragen kommen. Dabei ist im Übrigen auch an die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses zu denken, der durch integrierte Forschungs- und Entwicklungsprojekte außergewöhnlich herausgefordert ist, da man aus der traditionellen reinen Forschungsrolle heraustreten muss, zusätzliche Kompetenzen aufweisen und mehr leisten muss (etwa im Hinblick auf neue Anforderungen der Ko-Konstruktion zwischen Wissenschaft und Praxis). Hier besteht die Gefahr der Überforderung, ebenso der Bedarf, neue Modi der Arbeit in solchen Projektkontexten zu entwickeln.
6. Strukturmaßnahmen in der Schulentwicklungsplanung umfassen zunächst die Steuerung der Schüler*innenkomposition durch die Einführung und Umorganisation von Schuleinzugsbezirken. Dies ist angesichts ausgeweiteter Möglichkeiten der elterlichen Schulwahlfreiheit in den vergangenen Jahren allerdings nicht einfach wieder einzuführen. Zudem sind die sozial-räumlichen Kontexte oftmals schon so stark segregiert, dass sie sich nicht

allein bildungspolitisch steuern lassen, sondern grundsätzlicher, vor allem auch in Kooperation mit der Stadtplanung, gestaltet werden müssen.

Positive Effekte für Schulen können aber auch durch Schulfusionen und Schulformänderungen (insbesondere von Schulen des Hauptschulbildungsgangs hin zu Schulen mit erweiterten Abschluss- und Anschlussmöglichkeiten) erzielt werden, wenn zugleich pädagogische Konzepte und attraktive Profile – auch im Sinne eines positiven ‚Marketings‘ der Schulen – entwickelt werden, um auch andere Schüler*innengruppen zu rekrutieren und dadurch zu mehr Vielfalt und Anregung beizutragen. Schulschließungen, wie man sie aus anderen Ländern kennt, dürften in der Regel das letzte Mittel sein, zumal die genannten Maßnahmen, auch in Kombination, wirksamere Ansätze versprechen.

7. In den universitären Lehramtsstudiengängen und in der zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung ist auf die Arbeit in Schulen unter herausfordernden Bedingungen gezielt vorzubereiten. Wenn man von einem breiten Inklusionsbegriff ausgeht, ist dies schon mitgedacht, bedarf aber auch der gezielten Vorbereitung hinsichtlich spezifischer Haltungen sowie bildungswissenschaftlicher und unterrichtsfachlicher Kompetenzen. Zudem sollten in den Personaleinstellungen der Schulen spezifische Kompetenzen für die Arbeit mit Schüler*innengruppen, die zur Beschulung weniger anschlussfähige Ressourcen mitbringen, und für deren besondere (Lern-)Unterstützung Berücksichtigung finden.

Auch müssen Schulleitungen und Lehrkräfte für mittleres Management Aus- und Weiterbildungsangebote erhalten, die die Kompetenzen der Führung an benachteiligten Standorten stärken. Hierzu zählen unter anderem auch Konzepte der salutogenen, fürsorglichen und ethischen Führungsarbeit, aber auch der zielbezogenen Führung in Entwicklungsprozessen.

8. Förderung, Koordination und Moderation von regionalen Kooperationen und Netzwerkbildungen zwischen Schulen müssen eine Aufgabe der kommunalen Schulträger – und in dichten Ballungsregionen auch im Austausch zwischen den Kommunen – sein. Zu den besonderen Aufgaben zählt die Anbahnung von institutionenübergreifenden Kooperationen sowie von Schulnetzwerken. Gute Beispiele und Initiativen gibt es bereits, wie die Arbeit von regionalen Bildungsbüros zeigt oder das Zusammenwirken von Land, Kommunen und Bildungseinrichtungen in der Initiative RuhrFutur in der Metropole Ruhr.

Flankierend dazu sollte auf lokaler Ebene die Zusammenarbeit von Schulen und externen Organisationen der Kultur, Jugend- und Sozialarbeit intensiviert und verstetigt werden. Im Land Nordrhein-Westfalen ließe sich hier leicht an die Praxis zur Organisation von Ganztagschulen anknüpfen, zugleich jedoch auch an frühere Ansätze, wie das Programm „Gestaltung des Schullebens und Öff-

nung der Schule“. Damit würden Bemühungen zur Verbesserung von Schulen in als belastend erlebten Lagen in den Kontext gemeinwesenorientierter Konzepte zur Entwicklung des Sozialraums und der schulischen Umfeldler gestellt. Dies würde auch der internationalen Erkenntnis Rechnung tragen, dass Problemreduzierungen und Attraktivitätssteigerungen in einzelnen Schulen eher zur Problemverlagerung an andere Standorte beitragen; Entwicklungskonzepte für Schulen in Schwierigkeiten sollten daher möglichst alle Schulen eines Sozialraums einbeziehen.

Solche Strategien könnten über folgende Formate begleitet werden: Interkommunale und kommunale Arbeitskreise, runde Tische der Bildungs-, Kultur-, Jugend- und Sozialeinrichtungen, regionale Steuerungskonzepte für Bildungslandschaften, regionale Entwicklungs- und Förderprogramme. Die Einbindung von Hochschulen mit ihrer wissenschaftlichen Expertise erscheint im Sinne der Herausarbeitung transferfähiger Ansätze zielführend, auch weil sie selbst wiederum zu einer interprofessionell ausgerichteten Ausbildung pädagogischen Personals (lehrend und nicht-lehrend) beitragen können.

3 Empfehlungen für zukünftige Entwicklungsprogramme mit Schulen in herausfordernden Lagen

Welche Konsequenzen lassen sich aus unseren Erfahrungen, dem Projektverlauf und der begleitenden Forschung für zukünftige Entwicklungsprogramme mit Schulen in herausfordernden Lagen ableiten? Die zu identifizierenden Konsequenzen lassen sich in Anforderungen auf struktureller Ebene und in der Schulentwicklungsarbeit in Netzwerken und Schulen differenzieren:

Strukturelle Anforderungen: Empfehlungen für zukünftige Entwicklungsprogramme für Schulen in sozial benachteiligten Umfeldern

Als angemessene Vorgehensweisen haben sich folgende im Projekt realisierte Elemente bewährt:

- Verbindung von Schulentwicklungsarbeit mit Schulen und begleitender Forschung, die längsschnittlich mit Baseline-Erhebung und Wiederholungsmessung angelegt ist und durch qualitative schulbezogene Fallstudien flankiert wird.
- Evidenz- und netzwerkbasierter Ansatz der Schulentwicklung: Baseline-Erhebung für die Bestimmung der Ausgangslage aller Projektschulen und die Zusammenstellung von Schulnetzwerken nach ähnlicher Problemlage und Qualitätsprofil, Daten-Feedback und evidenzorientierte Arbeit an

Schulen. Ein Design mit drei Messzeitpunkten wäre wünschenswert zur Erfassung der Nachhaltigkeit von Veränderungen.

- Kooperation mit dem Landesinstitut im Hinblick auf die Unterstützung von einzelnen Schulen für eine Schulentwicklungsbegleitung durch Schulentwicklungsberater*innen in Form abgeordneter Lehrkräfte.

Folgende, im Projekt nicht realisierte, zusätzliche Elemente und Optimierungen können für zukünftige Entwicklungskonzepte empfohlen werden:

- Einbeziehung der Bildungsadministration (Bezirksregierungen, kommunale Schulträger) zwecks Unterstützung und Ressourcenallokation;
- standortbezogene und bedarfsorientierte Bereitstellung von Personal und Sachmitteln für die einzelnen mitwirkenden Projektschulen;
- sozialraumorientierte Vernetzung mit Trägern der Sozial-, Jugend- und Kulturarbeit im Sinne von Community Education als gemeinwesenorientierte Ausrichtung auf Schulumfelder;
- vorherige systematische Aus- und Fortbildung von Schulentwicklungsberater*innen zugunsten einer vergleichbaren Qualifizierung für die Prozessbegleitung von Schulen;
- zusätzlicher Baustein eines evaluativen Ansatzes der Begleitforschung für kontextsensible und schulspezifische Entwicklungskonzepte in einzelnen Schulen (ähnlich einem Konzept des *Design-Based-School-Improvement*);
- Einbeziehung von Leistungsindikatoren für Effekte auf der Ebene der Lernenden und des Unterrichts sowie von Monitoringdaten für Vergleichsanalysen.

Anforderungen an Schulentwicklungsarbeit in Netzwerken und Schulen

Folgende Elemente des projekteigenen Schulentwicklungsprogramms haben sich bewährt und können empfohlen werden:

- Auf Projektziele fokussierte Fortbildung der Schulleitungen und Steuergruppen in Bezug auf Leitlinien und Steuerungserfordernisse. Diese Maßnahmen sollten jedoch schon ganz zu Beginn der Schulentwicklungsarbeit mit Schulen stehen.
- Entwicklungsarbeit in Schulnetzwerken mit Schulen ähnlicher Problemlage und vergleichbaren Entwicklungsständen anstatt einer regionalen und schulformbezogenen Netzwerkbildung.
- Evidenzbasierte Analyse der Ausgangslagen und Entwicklungen unter Berücksichtigung verschiedener Problemsichtweisen der beteiligten Akteure und Befähigung der Schulen, mit Daten umgehen zu können und ihre Aussagekraft – auch in ihren Grenzen – einordnen zu können (im Sinne von

Data Literacy). Moderierte Zielfindungsprozesse mit klarer Verständigung darüber, durch welche Maßnahmen Ziele erreicht werden sollen (*Theory of Action*), auch unter Nutzung des Schulprogramms.

- Kontinuität der Schulentwicklungsprozesse, Kompatibilität der Interventions-/Entwicklungselemente und systematischer Transfer vom Schulnetzwerk in die Einzelschule.
- Problembezogene und bedarfsorientierte Fortbildungen in Einzelschulen in enger Anknüpfung an die Schulnetzwerkarbeit und klarer Zielperspektive mit Dokumentation der Begleitelemente.

In der Rückschau würde unsere Projektgruppe einige Aspekte allerdings verändern, weil sie ein noch erfolgreicherer Vorgehen versprechen:

- Schulnetzwerkmitglieder müssen Schlüsselpersonen mit Durchsetzungsmacht und Entwicklungsauftrag in ihren Schulen sein (Schulleitungs- oder Steuergruppen-Mitglieder, ggf. auch unter Beteiligung „informeller Leader“, die den Diskurs in die Schule hineintragen und das Commitment befördern können).
- Einrichtung schulinterner Steuergruppen mit Steuerungsauftrag als Bedingung für die Teilnahme an einem Entwicklungsprojekt.
- Die Schulentwicklungsbegleitung muss mit Schlüsselpersonen und mit dem ganzen Kollegium, auch unter Berücksichtigung des nicht-lehrenden pädagogischen Personals, und insbesondere im Hinblick auf Unterrichts- und Lernprozesse arbeiten.

Damit wird ein Weg skizziert, der auch für die künftige Unterstützung und entsprechende Entwicklungsprogramme für Schulen in herausfordernden Lagen orientierungsgebend und für die wissenschaftliche Forschung und Schulentwicklung inspirierend sein könnte.

4 Resümee

Aus der Schulentwicklungsforschung ist hinreichend bekannt, dass Schulen genügend Zeitressourcen und *Change Management* brauchen, um innovative organisatorische und pädagogische Ansätze, Programme und Materialien in ihrem spezifischen Arbeitszusammenhang zu adaptieren und in die Alltagspraxis zu integrieren. Auch wenn in den Schulen grundsätzlich Offenheit für Innovationen bestand, erwiesen sich die in den Schulen über längere Zeit etablierten Strukturen und Routinen für konsequente Konzeptveränderungen und Qualitätsverbesserungen teilweise auch als sperrig gegenüber kurzfristig von außen eingebrachten Impulsen und initiierten Innovationen. Die Wissenschaft muss

hierbei allerdings die eigene Handlungslogik der Schulpraxis und den Entwicklungsstand der Schulen in Rechnung stellen. Dies wäre am ehesten zu leisten durch Schulentwicklungs- und Forschungsprojekte, die zugleich auch mit einzelnen Schulen jeweils kontextsensible und passgenaue Entwicklungsprogramme umsetzen und Transferstrategien von Beginn an integrieren, was jedoch sehr hohen Aufwand erfordert.

Unsere Schulentwicklungsbemühungen betraten mit den beschriebenen Prozesselementen in gewisser Hinsicht Neuland, so dass die initiierten Innovationen und begleiteten Prozesse nicht unbedingt schon uneingeschränkten oder kurzfristigen Erfolg erzielen konnten. Außerdem befördern wissenschaftliche Interventionsstudien auf der Basis empirisch fundierter Erkenntnisse bestenfalls „Pilotprojekte“, die sich bei positiven Evaluationsergebnissen zur Qualitätsverbesserung des schulischen Betriebs eignen; die breitenwirksame Einführung von Innovationen hingegen ist eine Aufgabe auf Gesamtsystemebene.

Zugleich muss eingestanden werden, dass einerseits unseren Projektschulen außer den projektseitig gewährten Unterstützungen keinerlei eigene Ressourcen für Entwicklungsarbeit zur Verfügung standen, andererseits durch das Projekt auch nicht flexiblere Rahmenbedingungen oder Ressourcen auf Systemebene aktiviert werden konnten. Zudem wären mittelfristig Materialentwicklung und -bereitstellung (z. B. curricular-didaktisches Material, Evaluationsinstrumente, positive Entwicklungsberichte von Schulen), Fortbildung und Beratung durch Unterstützungssysteme für die Nachhaltigkeit und den Ausbau der Neuerungen erforderlich. Schulnetzwerkarbeit und regionale Fortbildung müssen in Zukunft stärker als kommunale Schulentwicklungsaufgabe im Rahmen regionaler Steuerung von Bildungslandschaften begriffen und von den Schulträgern selbst übernommen und geleistet werden.

Immerhin konnten mit dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ neue Wege der Schulentwicklung erprobt, auch Standards gesetzt und Impulse für weitere und großformatige Entwicklungsprogramme gegeben werden, die mittlerweile in vielen Bundesländern durchgeführt werden und auch in eine gemeinsame Initiative von Bund und Ländern münden, um letztlich den Kindern und Jugendlichen, die vor allem aus sozial benachteiligten Milieus stammen, verbesserte Bildungschancen zu ermöglichen. Gleichwohl geraten zeitlich befristete Programme naturgemäß an ihre Grenzen. Mit der systematischen, vergleichenden Auswertung der Wirkungen vorliegender Unterstützungsmaßnahmen stellt sich schon jetzt die Frage, wie das Bildungssystem grundsätzlich anders gesteuert werden kann.

Die Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Isabell van Ackeren, Universitätsprofessorin für Erziehungswissenschaft, Schwerpunkt Bildungssystem- und Schulentwicklungsforschung, ist – nach ihrem Wechsel von einer Professur an der Johannes Gutenberg Universität Mainz – seit 2009 in der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen tätig und leitet dort die Arbeitsgruppe Bildungsforschung. Arbeitsgebiete/-schwerpunkte: Steuerung und Steuerungswirkungen im Schulsystem, Schulentwicklung unter besonderer Berücksichtigung evidenzbasierter Ansätze und sozialräumlicher Kontexte, Schule und Digitalisierung sowie Strategien der Qualitätsentwicklung der Lehrer*innenbildung. Sie war im Projektzeitraum wissenschaftliche Leiterin des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“.

Prof. Dr. Nina Bremm, Professorin für Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem, kontextsensible Schulentwicklung, Bildungssystemforschung und design-basierte Schulentwicklung. Von 2014 bis 2019 hatte sie die operative Leitung des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ an der Universität Duisburg-Essen inne.

Lisa Brücher, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulentwicklungsforschung an der Technischen Universität Dortmund. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Schulleitungshandeln und Schulentwicklung. Sie war von 2018 bis 2020 im Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ sowie in der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) tätig.

Dr. Stephan Drucks, Vertretungsprofessor für Pädagogik im Arbeitsbereich Pädagogische Professionalität im Kontext schulischer Heterogenität an der Universität Koblenz-Landau. Von 2017 bis 2019 war er als wissenschaftlicher Mitarbeiter des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ an der Universität Duisburg-Essen tätig.

Sarah Eiden, Dipl.-Soz.-Wiss., wissenschaftliche Mitarbeiterin im NRW-Zentrum für Talentförderung der Westfälischen Hochschule. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Kooperation von Lehrkräften und Eltern, Bildungsungleichheiten im sozialen Kontext, Bildungsaufstieg und Talentförderung. Sie war von 2014 bis 2017 als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ an der Universität Duisburg-Essen beschäftigt.

Wendel Hennen, M.A., StD, stellvertretender Schulleiter am Geschwister-Scholl-Gymnasium Pulheim. Schulentwicklungsberater für die Bezirksregierung Köln mit Schwerpunkten in den Bereichen Leitbild/Schulprogramm und Qualitätsmanagement. Von 2017–2020 tätig für die Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS) als Begleitende Lehrkraft im Projekt „Potenziale Entwickeln – Schulen stärken“ und in der Kommission für die Schulentwicklungsberatung im Schulversuch „Talentschulen“.

Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels, Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft, Schwerpunkte Bildungsmanagement, Schulentwicklung und Evaluation, ist seit 2001 am Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS), Technische Universität Dortmund tätig. Arbeitsgebiete/-schwerpunkte: Schultheorie, Bildungs- und Schulforschung im Bereich Schulentwicklung und Schulwirksamkeit, Organisationsentwicklung und Evaluation. Er war seit 1980 in der Bildungs- und Schulforschung und der Lehre an verschiedenen Universitäten tätig und im Projektzeitraum wissenschaftlicher Leiter des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“.

Dr. Annika Hillebrand-Petri, wissenschaftliche Mitarbeiterin bei der Stadt Dortmund. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Evidenz- und netzwerkbasierter Schulentwicklung, Schulentwicklungsplanung und Bildungsberichterstattung. Sie war von 2014 bis 2018 als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Projektkoordinatorin des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ am Institut für Schulentwicklungsforschung an der Technischen Universität Dortmund tätig.

Eva Kamarianakis, M.-A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulentwicklungsforschung an der Technischen Universität Dortmund. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Schulentwicklungsberatung, Schulentwicklung an Schulen in herausfordernden Lagen und Schulnetzwerke. Sie war von 2014 bis 2020 als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ tätig.

Dr. Ilse Kamski, selbstständige Wissenschaftlerin. Ihre Arbeitsgebiete/-schwerpunkte sind Evaluation, Bildungsmanagement, (schulische) Netzwerkarbeit, Schulentwicklung. Sie war von 2015 bis 2020 als wissenschaftliche Mitarbeiterin und operative Leitung des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ und zuvor von 2005–2013 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulentwicklungsforschung an der Technischen Universität Dortmund tätig.

Dr. Veronika Maniti, Referentin an der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule NRW. Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklung in herausfordernden Lagen, Kooperation mit Wissenschaft, Transfer Wissenschaft-Praxis, Clearingstelle evidenzbasierte Pädagogik.

Dr. Sabrina Rutter, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Duisburg-Essen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Schul- und Unterrichtsentwicklung im Kontext sozialer Ungleichheit und Gelingensbedingungen einer reflexiven pädagogischen Praxis. Sie war von 2016 bis 2020 im Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ tätig.

Stefanie Wachs, Kernseminarleiterin und Fachleiterin für das Fach Deutsch am Zentrum für schulpraktische Lehrer*innenausbildung (ZfsL) in Essen. Zusätzlich ist sie Beauftragte der Bezirksregierung Düsseldorf für den Bereich „Vielfalt“ am ZfsL Essen und als Fachmoderatorin im Schulversuch „Talentschulen“ der Bezirksregierung Düsseldorf tätig.

Tanja Webs, Dipl.-Päd., Referentin an der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW). Ihre Forschungsschwerpunkte sind quantitative Forschungsmethoden, Schulentwicklungsprozesse von Schulen in schwierigen Lagen, Commitment und Kooperation von Lehrkräften und Kooperation sowie Lehrer*innenfortbildung. Sie war von 2015 bis 2018 als wissenschaftliche Mitarbeiterin des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ am Institut für Schulentwicklungsforschung an der Technischen Universität Dortmund tätig.



Heinz Günter Holtappels | Karin Lossen |
Aileen Edele | Fani Lauermann |
Nele McElvany (Hrsg.)
Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 21
Kooperation und Professionalisierung
in Schulentwicklung und Unterricht
2020, 246 Seiten, broschiert
ISBN: 978-3-7799-6429-2
Auch als **E-BOOK** erhältlich

Das Jahrbuch der Schulentwicklung setzt dieses Mal den inhaltlichen Schwerpunkt auf das Themenfeld »Kooperation in Schulen und Professionalisierung von Lehrkräften im Rahmen von Schulentwicklung und Unterricht«. Die neun Beiträge befassen sich mit Theorieansätzen und Studien zu Forschungsfragen, die einerseits den Arbeitsplatz, die Zusammenarbeit und die Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern betreffen, andererseits zentrale Problemstellungen für die Entwicklung von Schulen und ihrer Lernkultur aufgreifen. Dazu gehören sowohl Wirkungen der Kooperation auf den Unterricht im Kontext von Heterogenität und professionellem Handeln als auch Analysen zu Entwicklungsverläufen und der pädagogischen Arbeit von Lehrkräften an Schulen in schwierigen Lagen.



Stephan Kielblock | Bettina Arnoldt |
 Natalie Fischer | Johanna M. Gaiser |
 Heinz Günter Holtappels (Hrsg.)
Individuelle Förderung an Ganztagschulen
 Forschungsergebnisse der Studie zur
 Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)
 2020, 282 Seiten, broschiert
 ISBN: 978-3-7799-6257-1
 Auch als **E-BOOK** erhältlich

Individuelle Förderung zielt auf die Passung zwischen individuellen Lernvoraussetzungen und Lernangeboten. Von der Bildungspraxis wird seitens der Bildungspolitik und seitens der Öffentlichkeit eine solch gelungene Passung gefordert. Den Ganztagschulen wird ein besonderes Potenzial zugeschrieben, das ‚Mehr an Zeit‘ dahingehend zu nutzen, um die Lernarrangements auf die individuellen Voraussetzungen abstimmen zu können. Allerdings scheinen Ganztagschulen dieses Potenzial bislang noch nicht voll auszuschöpfen. Es mangelt an Vertiefungsstudien, die Konzepte, Programme und konkrete pädagogische Ansätze zur Verbesserung der individuellen Förderung beleuchten. Insbesondere Studien mit längsschnittlichen Erhebungsdesigns und Interventionsstudien könnten helfen, Erklärungs- und Handlungswissen für die Ganztagschulpraxis bereitzustellen. In dieser Weise ist die dritte Förderphase der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) konzipiert, um die bestehende Forschungslücke ein Stück weit zu schließen. Der Band präsentiert die Forschungsergebnisse aus dieser Studie.